



Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay, coauteurs

# Les Déterminants de l'évaluation de la langue

À l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?

Rapport de recherche PAREA



# **RAPPORT**

---

---

## ***Les déterminants de l'évaluation de la langue***

---

---

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

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

**Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay, coauteurs**

**Juin 2008**

Consultant en méthodologie : Sylvain Bourdon

Saisie des données : Marie-Josée Lévesque

Mise en page : Marie-Josée Lévesque et Solange Nadeau

Graphisme : Nadine Perron

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

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

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2008

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2008

ISBN 978-2-921299-65-7

Descripteurs : français, évaluation, collège, compétence langagière

**Un guide d'appropriation des résultats dont le présent rapport rend compte est disponible à l'adresse suivante : [www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)**

2008, Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay

Cégep de Sainte-Foy

Tous droits réservés

## Remerciements

Nous remercions très chaleureusement les quelque 200 professeurs qui ont accepté de participer à notre recherche. Sans leur ouverture, leur franchise et leur générosité, nous n'aurions pas pu mener nos travaux.

Nous remercions le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, et plus particulièrement MM. François Hardy et Jason Morin, qui ont cru en notre projet.

Nous remercions également la Direction des études de chacun des collèges dans lesquels nous avons mené notre recherche :

Cégep de Jonquière;  
Cégep de l'Outaouais;  
Cégep de Rivière-du-Loup;  
Cégep de Saint-Jérôme;  
Cégep de Sainte-Foy;  
Collège Montmorency;  
Collège de Maisonneuve.

Nous remercions aussi l'Association pour la recherche au collégial (ARC) et sa directrice générale, M<sup>me</sup> Lynn Lapostolle. Grâce au programme d'accompagnement de l'ARC, nous avons été soutenus lors de l'élaboration de notre demande de subvention par MM. Christian Barrette, Pierre Paillé et Sylvain Bourdon, que nous remercions de leur aide précieuse.

Nos remerciements vont également à plusieurs personnes du Cégep de Sainte-Foy :

- M<sup>me</sup> Carole Lavoie, directrice des études, et M<sup>me</sup> Lise Ouellet, coordonnatrice du Service du développement pédagogique et institutionnel, qui ont soutenu notre projet dès la première heure;
- M. Jacques Brosseau, conseiller pédagogique, pour son soutien moral et ses schémas;
- M<sup>mes</sup> Geneviève Bastien et Isabelle Leblanc, du Service des communications, pour leur efficacité et leur créativité;
- M<sup>me</sup> Solange Nadeau, secrétaire, pour son calme et son efficacité;
- M<sup>me</sup> Marie-Josée Lévesque, secrétaire, pour sa disponibilité;
- M. Louis Pilote, jeune retraité, pour son regard critique;
- M. Christian Morin et M<sup>me</sup> Hélène Lévesque, pour leurs commentaires et leurs encouragements.

Nous adressons aussi un très grand merci à M. Sylvain Bourdon, professeur à l'Université de Sherbrooke, pour son soutien chaleureux et ses réponses précises à nos mille et une questions.

Nous remercions également nos familles et nos amis, qui nous ont soutenus et supportés...



---

---

## **Résumé**

---

---



## RÉSUMÉ

---

Ce rapport rend compte d'une recherche<sup>1</sup> menée dans le but de répertorier les déterminants de l'évaluation de la compétence langagière dans les cours de la formation spécifique de l'enseignement collégial, c'est-à-dire ce qui motive la décision des professeurs d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants.

### PRINCIPAUX RÉSULTATS

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

#### DÉTERMINANTS DE LA DÉCISION D'ÉVALUER OU NON LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

##### Représentations

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

##### Contextes

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

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été menée de 2006 à 2008, grâce à une subvention du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.



## DÉTERMINANTS DE LA DÉCISION D'ÉVALUER OU NON LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET DE LA PROFONDEUR DE CETTE ÉVALUATION, LE CAS ÉCHÉANT

### Représentations

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

### Contextes

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

## DÉTERMINANTS DE LA PROFONDEUR DE L'ÉVALUATION EFFECTUÉE

### Représentations

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

### Contextes

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

---

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

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

**Il est à noter qu'un guide d'appropriation des résultats de la recherche a été produit [[www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)] afin d'offrir aux collègues des pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par l'ensemble des professeurs de l'enseignement collégial.**



---

---

# **Abstract**

---

---



## ABSTRACT

---

This research paper is the report of a study conducted from 2006 to 2008, the existence of which is due to a subsidized program to assist research in teaching and learning called PAREA (*Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage*). The program is administered by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec's department of education, recreation and sport).

The purpose of the study was to identify the factors involved in the evaluation of French language skills in program-specific courses of college-level teaching, that is, what drives teachers' decisions to evaluate their students' written language, or not.

The research was based on a mixed methodology: in the first part of the research conducted, which was qualitative, 37 individual interviews were led with teachers in the *Social Science* and *Accounting and Business Technology* disciplines of six cegeps (college-level institutions in Québec); in the second part, which was quantitative, a questionnaire was administered in five cegeps to 162 teachers of the departments grouping program-specific disciplines that come into play in the *Social Science* and *Accounting and Business Technology* programs.

After the corpus analysis was performed, it appeared that few teachers applied current policies as a whole in their college when it came to assessing French language skills. Different contexts and representations formed by each teacher do influence their marking practices, i.e., the decision of whether or not to evaluate language in a paper, but also how thorough that evaluation will be.

Among the factors influencing a teacher's decision to assess language skills, there are representations linked to the role of the teacher such as the fear of "making" a student fail, the need for evaluating written language as a group responsibility assumed by all teachers, and the predominance of professional independence over the rules. The representations linked to the predominance of teachers' autonomy over the rules and the fear of "making" someone fail also had an impact on the extent of an evaluation, as in the following representations: the perceived limits of the role of teachers in specific training programs with regard to language, the overall weight of a teacher's duties, the perceived usefulness of such evaluation, the lack of compliance with certain requirements of the *Institutional Policy on the Evaluation of Student Achievement* (IPESA) in terms of language, and the level of students' language skills deemed insufficient.

---

Some contextual issues influencing the decision to evaluate written language or not have bearing on: the conditions of exercising the profession of teacher (time and number of students); certain pedagogical decisions by teachers (pedagogical methods and contexts, number and types of evaluations); the disciplinary skills to be enhanced in courses; and the existence of a clear IPESA. Furthermore, in the context where a student risks failing a course if the teacher deducts points for language errors, a teacher can perform a thorough version of language evaluation or skip it altogether. This makes the *risk of failure* a determining factor of both the decision to evaluate language skills and the extent of that evaluation, where applicable. The language and correction skills of the teachers influence the extent of the assessment they perform, all the more so since a strong majority does assess language and academic content simultaneously, and some teachers do not refer to reference books when evaluating language, even in case of doubt. The students' mother tongue also plays a role in the thoroughness of language skill evaluation, just like the regard others have on their evaluation practices, the strategies used by teachers to compensate for the lack of time and the superimposition of constraints with regard to the assessment of learning.

To better grasp how these representations and contexts influence and interact with teachers' practices, the reader is invited to read the entire research report. It should be pointed out that a guide for understanding the research findings was also produced [[www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)] to provide colleges with avenues for action, with the view for an optimal evaluation of language skills by all teachers at the college level.

## TABLE DES MATIÈRES

---

	page
<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
Une langue qui fait jaser.....	3
<b>État de la question</b> .....	<b>7</b>
Impacts sur le marché du travail.....	9
Compétence langagière : essai de définition et horizon des attentes .....	10
Compétence langagière des étudiants au postsecondaire .....	15
Amélioration de la compétence langagière et réussite .....	17
Compétence langagière, transdisciplinarité et transférabilité .....	17
Importance de l'acte d'évaluation .....	18
Principes institutionnels .....	21
Constats tirés de la typologie .....	22
Quelques limites, documentées, de l'évaluation par tous les professeurs .....	24
Autres limites et moyens de les repousser .....	26
<b>Objectifs de la recherche</b> .....	<b>27</b>
Un aperçu de la recherche .....	29
Objectifs de la recherche .....	30
<b>Méthodologie</b> .....	<b>35</b>
Aperçu de la méthodologie .....	37
Approche méthodologique mixte .....	38
Volet 1 .....	40
Volet 2 .....	50
<b>Présentation des résultats</b> .....	<b>61</b>
<b>Chapitre 1 : Représentations que se font les professeurs de la maîtrise de la langue         et techniques de correction qu'ils emploient</b> .....	<b>63</b>
1.1 Maîtrise de la langue .....	65
1.2 Techniques de correction.....	71
Synthèse .....	76
<b>Chapitre 2 : Attentes des professeurs</b> .....	<b>77</b>
2.1 La langue comme préalable aux études collégiales.....	79
2.2 Attentes des professeurs de la formation spécifique envers les nouveaux collégiens en matière de langue écrite .....	82
2.3 Attentes des professeurs de la formation spécifique envers les finissants du collégial quant à la maîtrise de la langue écrite .....	88
2.4 Dimensions affectives qui influent sur les attentes et les pratiques des professeurs .....	97
Synthèse .....	101



<b>Chapitre 3 : Compétences des professeurs .....</b>	<b>103</b>
3.1 Compétence du professeur quant à la langue et à sa correction .....	105
3.2 Formation, rétroaction et soutien au développement .....	119
3.3 Maîtrise présumée de la langue par tous les professeurs.....	124
Synthèse .....	127
<b>Chapitre 4 : Croyances des professeurs .....</b>	<b>129</b>
4.1 Croyances des professeurs de la formation spécifique quant à leur rôle dans le développement de la compétence langagière des étudiants et dans son évaluation .....	131
4.2 Autonomie des professeurs de la formation spécifique.....	156
Synthèse .....	160
<b>Chapitre 5 : Règles auxquelles les professeurs sont soumis .....</b>	<b>161</b>
5.1 Effets des politiques institutionnelles sur les pratiques des professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière .....	163
5.2 Effets des processus de consultation sur l'adhésion des professeurs aux règles formulées dans les politiques institutionnelles à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière .....	172
Synthèse .....	175
<b>Chapitre 6 : Contexte dans lequel le professeur évolue .....</b>	<b>177</b>
6.1 Conditions d'exercice de la profession.....	179
6.2 Dynamique interne du corps professoral .....	189
6.3 Dynamique institutionnelle .....	203
6.4 Dynamique « régionale » .....	212
Synthèse .....	216
<b>Discussion des résultats et pistes d'actions .....</b>	<b>219</b>
Objectif spécifique 1 .....	221
Objectif spécifique 2 .....	223
Objectif spécifique 3 .....	234
Orientations proposées aux collègues à la lumière des résultats de la recherche.....	240
<b>Conclusion .....</b>	<b>243</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>249</b>

## ANNEXES

Annexe 1 – Guide d'interview (Volet 1) .....	261
Annexe 2 – Protocoles de confidentialité .....	267
Annexe 3 – Catégories et sous-catégories issues de l'analyse du corpus du Volet 1 .....	271
Annexe 4 – Questionnaire (Volet 2) .....	277
Annexe 5 – Différences significatives sur le plan statistique (départements) .....	285
Annexe 6 – Différences significatives sur le plan statistique (programmes d'enseignement) .....	289
Annexe 7 – Différences significatives sur le plan statistique (approches institutionnelles) .....	301
Annexe 8 – Différences significatives sur le plan statistique (scolarité) .....	303
Annexe 9 – Pistes suggérées par les professeurs .....	305



---

---

# **Introduction**

---

---



## INTRODUCTION

---

UNE LANGUE QUI FAIT JASER
---------------------------

S'il est un débat qui alimente les chroniques de nos différents médias, c'est bien celui sur la qualité de la langue des étudiants, notamment ceux de l'ordre d'enseignement collégial. Selon un cycle plus ou moins régulier, cette question refait en effet surface et, toujours, le même constat est tiré : la qualité de la langue écrite des étudiants et des diplômés du collégial est insuffisante. Chaque fois, le jugement, sévère, entraîne un flot de réactions qui s'accompagne de tentatives d'identification des causes ou des responsables de cette situation. Pour les uns, la faute reviendra aux programmes de l'école primaire ou secondaire; pour les autres, aux professeurs, qui ne maîtrisent pas assez la langue ou qui l'enseignent mal; pour d'autres encore, à la société en général ou aux médias en particulier.

Au-delà de ces accusations attribuant la responsabilité de la situation des collégiens aux uns ou aux autres, des voix s'élèvent parfois pour poser des questions pertinentes : qu'en est-il vraiment du niveau de maîtrise de la langue écrite des collégiens? Qu'en est-il de l'enseignement de la langue dans nos cégeps? Comment et par qui le développement et l'évaluation de la compétence langagière des étudiants sont-ils pris en charge dans les cégeps? Qu'est-ce qui détermine les rôles et responsabilités de l'ensemble des professeurs qui interviennent à un moment ou à un autre dans la formation des étudiants des collèges?

Ces quelques questions traduisent, chacune à sa manière, les préoccupations de la société québécoise quant à la capacité des étudiants et des diplômés du collégial à écrire dans une langue qui satisfasse ou à des standards culturels, ou aux exigences des études universitaires, ou à celles du marché du travail, selon que ces diplômés proviennent du secteur préuniversitaire ou du secteur technique ou qu'ils soient avant tout vus comme des citoyens ou même comme les acteurs de la survie d'un peuple francophone dans un contexte largement anglophone.

Ces préoccupations ont, au fil des ans, pris une importance telle qu'elles se sont reflétées, en 2002, dans l'adoption de la Loi modifiant la Charte de la langue française, qui a notamment eu pour effet d'obliger chacun des collèges à concevoir et à adopter une politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française. Dès l'automne 2004, les documents produits dans ce cadre se sont superposés à la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* (PIEA) de chacun des collèges. Ces documents sont ainsi devenus, ensemble, la référence des actions de chaque établissement en matière de qualité et d'évaluation de la langue et l'expression de la

volonté des collègues de veiller notamment au développement de la compétence langagière des étudiants.

Si la lecture de l'ensemble de ces documents révèle que cette volonté est profonde, elle permet également de mesurer l'ampleur de la tâche à laquelle les collègues font face et le peu de pistes concrètes offertes pour la réaliser. En effet, si on s'entend généralement pour affirmer qu'il est nécessaire de maîtriser la langue pour assurer son insertion sociale et professionnelle, on s'entend moins bien sur ce qu'est cette maîtrise et sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser, en amont de la vie adulte, de l'université ou du marché du travail, le développement de la compétence langagière des collégiens.

À l'instar de plusieurs auteurs, dont Bergeron et Buguet-Melançon (1996), Moffet (1995) et Roberge (2006), nous sommes convaincus qu'une évaluation concertée de la compétence langagière dans toutes les disciplines contribue à son développement. Il nous semble que l'identification des déterminants de l'évaluation de la compétence langagière permettra au milieu collégial de prendre les moyens nécessaires pour que cette pratique devienne plus répandue, plus efficace.

Si, pour atteindre ce but, la création d'outils d'évaluation de la compétence langagière que nous aurions pu proposer aux professeurs de l'ensemble des disciplines du collégial était tentante, nous l'avons rapidement abandonnée. Nous avons en effet remarqué que, dans la pratique, peu d'outils servant à évaluer la compétence langagière ont été adoptés par l'ensemble des professeurs, peu importants par ailleurs leurs qualités et faiblesses respectives<sup>2</sup>. Les nombreux codes<sup>3</sup> de correction élaborés à la faveur de l'arrivée au Québec de la nouvelle grammaire, notamment le code Préfontaine-Fortier (Préfontaine et Fortier, 2003 et 2004) et celui développé au Collège Ahuntsic (Libersan, 2003), n'ont semble-t-il pas été largement adoptés jusqu'à maintenant, eux non plus, par l'ensemble des professeurs non spécialistes de la langue. Étudier les raisons de cette non-adoption des outils créés au fil des ans aurait pu être une piste de recherche intéressante, mais il nous a semblé que de documenter plus largement la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants l'était encore davantage.

Plutôt que de viser la création d'outils ou de chercher à inventer d'éventuelles solutions à des problèmes qui ne sont pas, pour l'heure, entièrement documentés, notre recherche vise donc à répertorier les facteurs qui favorisent ou entravent l'évaluation de la compétence langagière des collégiens par l'ensemble de leurs professeurs. Ce travail nous semble nécessaire afin que le réseau collégial puisse

---

<sup>2</sup>. Roberge (2006) a établi les avantages et les inconvénients de la plupart des codes et des grilles de correction.

<sup>3</sup>. Comme Préfontaine et Fortier, nous utilisons les termes « code de correction » pour désigner ces ensembles de signes servant strictement à signaler la catégorie des erreurs de langue sur les copies des étudiants.

mettre en place les conditions qui permettent d'agir positivement sur les professeurs et, partant, sur la réussite des étudiants.





---

---

## **État de la question**

---

---



## ÉTAT DE LA QUESTION

---

### IMPACTS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Si elle préoccupe grandement le monde de l'éducation, la compétence langagière a aussi des impacts importants hors du cadre scolaire, comme en font notamment foi certains travaux du Conseil supérieur de la langue française, qui mettent en relief le fait que « les employeurs sont de plus en plus insatisfaits de la qualité de la langue d'usage au travail et [que] c'est la raison pour laquelle sa maîtrise semble en voie de devenir un critère important d'embauche » (Lapierre Vincent, 2005 : 4).

Les corporations professionnelles et les employeurs sont d'ailleurs ceux qui ont, dans un premier temps, amené les universités québécoises à se pencher sur la question de la maîtrise de la langue, puisque « c'est sur le marché du travail que l'incompétence langagière fait mal, surtout lorsque le travail implique une activité de communication, ce qui est presque toujours le cas » (Lépine, 1995 : 21), même dans le secteur industriel primaire (Maurais, 1999 : 250). Selon certains chercheurs, des employeurs et syndicats pensent qu'un « grand nombre d'employés posséderaient une maîtrise insuffisante de la ou des langues de travail », ce qui constituerait une « menace pour le développement technologique et économique du Canada et du Québec » (Jezak, d'Anglejan, Painchaud et Témisjian, 1995 : 371). Ce constat est partagé par le Comité de recherche stratégique du Conseil privé du Canada, qui met en relief, dans un de ses rapports, l'importance de la maîtrise des compétences de base, notamment de la compétence langagière :

*Les « compétences » sont traditionnellement perçues comme des aptitudes technologiques précises, mais en fait, la nouvelle économie exige des compétences à la fois générales et très polyvalentes. Ces « compétences de base » sont la capacité de résoudre des problèmes, la capacité de lire, de calculer et d'écrire, les aptitudes à la communication verbale, la connaissance des technologies de l'information et la capacité d'apprendre. (Bureau du Conseil privé, 1996 : 250)*

De son côté, la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (CEGLF<sup>4</sup>) affirme que la maîtrise de la langue maternelle est un facteur de développement économique. À cet égard, elle souligne notamment que « Si la langue véhiculaire des échanges internationaux est l'anglais, l'innovation [...] se

---

<sup>4</sup>. Nous utiliserons ce sigle chaque fois que nous ferons référence à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.

fait très souvent dans la langue maternelle des concepteurs » (CEGLF, 2001 : 98), d'où la nécessité de bien maîtriser cette dernière. L'importance accordée par les employeurs à la compétence langagière a d'ailleurs été confirmée par un rapport de la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval (cité par Lépine, 1995 : 21) : les employeurs jugent que l'habileté des employés à communiquer à l'oral et à l'écrit est plus importante que les connaissances liées à la profession.

La nécessité d'assurer le développement de la compétence langagière des étudiants dépasse donc les exigences de la seule scolarisation, puisqu'il apparaît nettement qu'une plus ou moins grande maîtrise de la compétence langagière a des impacts sur la capacité d'un individu à participer à la vie et au développement économique de la société. Lapierre Vincent (2005) affirme : « Le Québec ne doit plus tolérer ces " ratés ", palier après palier, que l'université doit récupérer en bout de piste, et dont l'employeur doit subir les conséquences. » (Lapierre Vincent, 2005 : 4)

#### COMPÉTENCE LANGAGIÈRE : ESSAI DE DÉFINITION ET HORIZON DES ATTENTES

La nature même du concept de compétence langagière pose quelques difficultés : déterminer ce qu'est la compétence langagière nécessite une réflexion sur la notion de qualité de la langue et, donc, une prise de position quant à une norme, quant à la conformité ou à l'écart par rapport à celle-ci (Bouchard, 2005 : 387). Dans le contexte québécois, cette réflexion se complique du fait que la mesure de la conformité ou de l'écart à la norme se fait par rapport à une variété de français standard qui ne reflète pas entièrement l'usage québécois (Brent, 1999). Réfléchir au concept même de compétence langagière engage donc à prendre d'abord position sur la variété de français que l'on souhaite que nos collègues valorisent et enseignent, ce qui donne à la réflexion sur la compétence langagière une certaine dimension affective. À cet égard, Lebrun et Préfontaine (1999) rappellent d'ailleurs que « la notion de compétence [langagière] est associée à un jugement de valeur » (Lebrun et Préfontaine, 1999 : 69), ce qui illustre la difficulté à définir de façon objective ce qu'est la compétence langagière et, par ricochet, à préciser les attentes que les professeurs peuvent avoir à l'endroit des étudiants et celles que la société peut avoir à l'endroit des professeurs eux-mêmes.

Parmi les multiples définitions de la compétence langagière, celle que propose Moffet (1995), à la suite de Lebrun (1987), permet le mieux de cerner le concept de compétence langagière, puisqu'elle est la plus complète et la plus explicite. Selon Moffet, la compétence langagière repose sur trois types de compétences – linguistique, textuelle et discursive – qui sollicitent le recours tant à des savoirs qu'à des savoir-faire.

*Ces compétences sont imbriquées les unes dans les autres. La compétence linguistique se rapporte à la connaissance du code, des règles d'utilisation de la langue. La compétence textuelle est la connaissance des composantes et des structures textuelles et la capacité d'organiser un texte et de le structurer de façon cohérente. La compétence discursive est la connaissance<sup>5</sup> des moyens langagiers qui permettent de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours. [...] La langue est un tout organique où chaque composante est en relation étroite avec les autres et il faut l'envisager dans sa globalité [...]. (Moffet, 1995 : 98)*

Pour éclairante qu'elle soit au sujet de ce qu'est la compétence langagière et des savoirs qu'elle mobilise, cette définition qualitative large pose par contre un problème quand vient le temps d'évaluer la compétence langagière : la subjectivité de l'évaluateur et son propre niveau de compétence interviennent inévitablement et font en sorte que le niveau de compétence langagière manifesté sur une même copie pourra être évalué différemment par deux personnes. De plus, l'évaluation de la compétence langagière, dont le développement sous-tend un processus se poursuivant à travers tous les ordres d'enseignement et même au-delà des établissements d'enseignement, doit tenir compte d'éventuelles attentes que les professeurs de chaque ordre d'enseignement peuvent avoir à l'endroit des élèves et étudiants de chacun de ces ordres quant au développement de cette compétence. Difficile, donc, de s'appuyer sur la définition de Moffet pour évaluer avec justesse la compétence langagière d'un étudiant.

Bien sûr, les épreuves ministérielles offrent pour leur part certains repères quant à la compétence langagière attendue de la part des étudiants. Par exemple, l'Épreuve uniforme de français (EUF), à laquelle sont soumis les collégiens, propose, à travers un ratio de fautes, un seuil quantitatif sous lequel le collégien ne peut se glisser, mais elle n'aide pas à définir ce qui est précisément attendu, en termes qualitatifs, discursifs, de la part des collégiens dans l'ensemble de leurs cours et selon la session à laquelle ils les suivent.

Quant aux professeurs de l'enseignement collégial, les attentes à l'égard de leur propre niveau de compétence langagière ne sont tout simplement pas définies, si ce n'est à travers les éventuels tests que les collèges peuvent, indépendamment les uns des autres, concevoir et soumettre aux candidats avant leur embauche. En l'absence de cadre provincial quant à la compétence langagière des professeurs de l'enseignement collégial, il nous a semblé opportun de considérer le cadre que constitue le référentiel de compétences élaboré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2001b) et qui concerne spécifiquement les « douze

---

<sup>5</sup> L'auteur précise que « connaissance » renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

compétences professionnelles jugées prioritaires dans l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire » (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005 : 22).

L'une des compétences de ce référentiel, la deuxième, aborde directement la compétence langagière des professeurs du primaire et du secondaire : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante. » Parmi les composantes de cette compétence, le MELS présente les suivantes :

- *Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.*
  - *Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.*
  - *Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.*
  - *Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.*
- (MELS, 2001b : 139)

Comme on le constate, les composantes de la compétence impliquent entre autres que non seulement le professeur maîtrise la langue écrite, mais aussi qu'il mette en place des mesures pour améliorer son expression écrite et qu'il corrige, dans la langue écrite de ses étudiants, toutes les fautes. Compte tenu du fait que le MELS a ces exigences à l'endroit de tout professeur du primaire et du secondaire, on peut supposer qu'il s'attend à la même chose ou à plus de la part des professeurs du collégial, lequel fait partie de l'enseignement supérieur. Pourtant, cette attente n'est pas exprimée, pas plus qu'une éventuelle obligation d'évaluer la langue écrite des collégiens.

Par ailleurs, dans son référentiel de compétences, le MELS associe aux composantes de la compétence mentionnée plus tôt un niveau de maîtrise attendu de la part des futurs enseignants aux ordres d'enseignement précédant le collégial :

*Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :*

- *de maîtriser les règles et les usages de la langue [...] écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone [...];*
- *de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité, l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.* (MELS, 2001b : 139)

Si le niveau de maîtrise attendu par le MELS de la part des futurs enseignants du primaire et du secondaire permet de constater que ce niveau est arrimé à la fois à des standards qui seraient ceux de la communication avec la francophonie et à des standards professionnels auxquels s'attendrait la société québécoise de la part d'un enseignant, il demeure que les attentes exprimées sont pour le moins floues et laissent une place assez grande à la subjectivité. De plus, ces attentes ne concernant pas explicitement les professeurs du collégial, il est difficile de savoir si le MELS souhaite que les professeurs de cet ordre d'enseignement aient atteint un niveau minimal de maîtrise de la langue et, si oui, si cet horizon d'attentes est différent, compte tenu du fait que les professeurs du collégial travaillent à l'enseignement supérieur.

Si la compétence langagière des futurs professeurs du collégial est peu documentée, il en va autrement de celle de leurs collègues du secondaire. Selon l'enquête menée par Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens (2005 : 72), les enseignants associés des futurs enseignants au secondaire jugent, dans une proportion respective de 82,5 % et de 16,5 %, très satisfaisant ou satisfaisant le niveau de maîtrise de la compétence langagière professionnelle de leur stagiaire. Pour leur part, les stagiaires finissants évaluent eux-mêmes plus sévèrement leur niveau de maîtrise de la compétence langagière, sans que l'on puisse expliquer en quoi le regard qu'ils posent sur ce niveau puisse être différent de celui de leurs enseignants associés. Ainsi, ils sont 93,1 % à qualifier de très satisfaisant leur niveau de maîtrise de la compétence langagière, 6,7 % à le qualifier de satisfaisant et 0,2 % à le qualifier d'insatisfaisant. Malgré ce portrait somme toute positif et récent de la situation, Lebrun (2005b) rappelle que la question de la maîtrise de la langue des étudiants qui se destinent à l'enseignement secondaire est pourtant, depuis une vingtaine d'années, au cœur des préoccupations de plusieurs acteurs du monde de l'éducation. À cet égard, Dolbec et Ouellon soulignaient en 1999 que les programmes de formation à l'enseignement offerts dans les universités québécoises doivent permettre d'assurer le développement de la compétence langagière des étudiants en cours de formation (Dolbec et Ouellon, 1999 : 17). À leur suite, et plus récemment, Roy a montré que la préoccupation pour la qualité de la langue en général et pour celle des futurs enseignants du secondaire en particulier est encore bien présente :

*[...] les cégeps et les universités jugent que les étudiants qu'ils reçoivent n'ont pas une formation adéquate en langue et, à leur tour, les commissions scolaires trouvent que les nouveaux enseignants qui sortent des universités ne disposent pas des connaissances suffisantes, du moins en ce qui a trait à la question de la langue (Roy, 2001 : 401).*



Ces différents points de vue trouvent un écho dans le discours du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), qui affirme que les universités doivent pouvoir attester formellement l'atteinte par les futurs maîtres d'un niveau de compétence langagière élevé au terme de la formation universitaire (CAPFE, 2003 : 19).

La préoccupation pour la qualité de langue des professeurs de l'enseignement supérieur se pose différemment, puisque les voies de formation qui conduisent à enseigner à l'un ou l'autre des deux ordres d'enseignement qui constituent l'enseignement supérieur sont multiples et que les exigences, plus particulièrement celles qui ont trait à la maîtrise de la langue, peuvent varier d'un établissement à un autre, voire d'une faculté ou d'un département à un autre, ou encore être modulées pour tenir compte des difficultés particulières de recrutement qui prévalent dans certains secteurs de pointe (Maurais, 1999 : 153). Par ailleurs, bien que cette question n'ait pas fait l'objet de recherches, plusieurs collèges font vraisemblablement de la réussite d'un test de français une condition d'embauche (Maurais, 1999 : 145), ce qui permet peut-être l'atténuation des inconvénients liés à l'absence de formation langagière obligatoire pour les futurs enseignants du collégial (Lebrun, 2005 : 496). Rien ne permet toutefois pour l'instant de s'en assurer.

Par ailleurs, les professeurs de l'enseignement supérieur, quel que soit leur propre niveau de compétence langagière, auraient une réelle difficulté à signifier aux étudiants les attentes liées à la représentation qu'ils se font de la compétence langagière, difficulté qui alimenterait les débats sur la prise en charge de cette compétence et de son évaluation par les professeurs. C'est ce qu'écrivent Dejean et Magoga (2001) qui, à la suite d'une étude menée dans le contexte universitaire belge, affirment que le contrat didactique qui lie les professeurs aux étudiants implique que ces derniers doivent « faire face à des attentes diverses, souvent implicites et parfois ambiguës » (Dejean et Magoga, 2001 : 15). Rien ne laisse penser qu'il puisse en être autrement pour ce qui touche les attentes des professeurs quant à la compétence langagière des étudiants dans le contexte collégial québécois.

L'absence présumée d'explicitation d'attentes envers les collégiens et l'absence constatée d'attentes signifiées, sur le plan provincial, aux professeurs de l'enseignement collégial n'excluent toutefois pas que la plupart de ces derniers puissent porter un jugement sur la qualité de la langue des étudiants et que certains puissent dénoncer, de temps à autre et parfois avec force voix, la piètre qualité de celle-ci. Il semble toutefois, si l'on se fie à ce qui a été observé dans les universités belges, que « les lacunes des étudiants dénoncées par les enseignants relèvent moins d'une méconnaissance de la langue en général que d'un rapport inadéquat au langage caractéristique de la communication scientifique en usage à l'université » (Dejean et

Magoga, 2001 : 20), langage qui commande en lui-même un apprentissage (Dupont, 2000 : 36). Dans cette logique, le développement de la compétence langagière des étudiants de l'enseignement postsecondaire exigerait donc, entre autres, que les professeurs explicitent les conventions de communication tacites en vigueur dans leur discipline respective et, donc, prennent en charge au moins une partie du développement de la compétence langagière, en plus, en toute logique, d'en assumer l'évaluation.

Au Québec, Lefrançois (2003 : 11) partage ce point de vue et précise que tous les ordres d'enseignement ont un rôle à jouer à cet égard, ce qui, pour l'enseignement universitaire, doit se traduire par l'acceptation du fait que les étudiants y arrivent sans maîtriser la rédaction scientifique ou le vocabulaire technique propre aux diverses disciplines. Le même raisonnement peut éclairer notre réflexion sur le développement de la compétence langagière à l'enseignement collégial. Puisque le développement de la compétence langagière résulte d'un processus qui s'étend sur l'ensemble du parcours de formation des étudiants, quel niveau de développement de la compétence langagière peut-on attendre d'un étudiant qui arrive au collégial? À quel niveau de développement de la compétence langagière le collégial doit-il mener les étudiants? Les niveaux attendus à l'entrée et à la sortie du collégial sont-ils ou non les mêmes et, qu'ils soient ou non identiques, sont-ils connus des étudiants et compris par eux? Ces questions apparaissent d'autant plus pertinentes que le processus de développement de la compétence langagière dépasse le strict cadre scolaire. En effet, celui-ci n'est jamais achevé et « il apparaît difficile [d'en] délimiter avec précision et [d'en] mesurer avec justesse les phases successives de perfectionnement » (Saint-Gelais, 1990 : 9). Dans ce contexte, on peut s'interroger sur les moyens à mettre en œuvre dans nos collèges pour arriver à ce que les professeurs précisent leurs attentes, sur le plan de la maîtrise de la compétence langagière, à l'endroit des étudiants et les leur communiquent suffisamment explicitement pour qu'ils comprennent ce que cela exige effectivement d'eux. On peut aussi s'interroger sur les moyens à mettre en place dans nos collèges pour que les instances compétentes communiquent aux professeurs des attentes claires au chapitre de la compétence langagière exigée de leur part.

#### COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DES ÉTUDIANTS AU POSTSECONDAIRE

Si ce qui est attendu de la part des collégiens n'est pas facile à cerner, il en va tout autrement des impacts d'une maîtrise insuffisante de la langue écrite de leur part. En effet, certaines recherches menées tant au Québec qu'à l'échelle internationale indiquent que si la langue écrite est le moyen le plus souvent utilisé pour évaluer les connaissances ou les compétences des étudiants dans les diverses disciplines, elle ne

permet pas toujours aux étudiants qui la maîtrisent insuffisamment de restituer fidèlement leur pensée et elle devient alors un obstacle à la réussite : dans ce cas, « la compétence langagière s'interpose entre les savoirs [acquis par les étudiants] et leur transmission [vers le professeur, aux fins d'évaluation] » (Bergeron et Buguet-Melançon, 1995 : 3).

Ce problème est documenté depuis un moment : comme l'ont rapporté Monballin, van der Brempt et Legros (1995), l'Université Libre de Bruxelles a dès 1975 répertorié la mauvaise connaissance de la langue comme cause d'échec en première année universitaire. Uytterbrouck et Van Raemdonck (1990), de la même université, ont plus récemment établi que la non-maîtrise de la langue est toujours l'une des principales causes d'échec aux examens, toutes disciplines universitaires confondues. Ce constat a encore été confirmé par Romainville (2000) qui, toutefois, le nuance. Il affirme en effet que sous l'étiquette de la « maîtrise de la langue », on évoque des problèmes aussi larges que ceux qui touchent, en lecture, la difficulté à cerner l'essentiel dans un texte et, en écriture, le désordre dans l'expression des idées, ce qui, selon lui, relève au moins autant du contenu disciplinaire et de son traitement cognitif que de la maîtrise de la langue (Romainville, 2000 : 80). Au Québec, Lépine (1995 : 17) a observé que les dirigeants des universités ont quant à eux véritablement commencé à se préoccuper de la qualité de la langue au milieu des années 80. Depuis, le problème de la compétence langagière aux ordres postsecondaires a donné lieu à une abondante littérature, notamment chez Roy et Lafontaine (1990), Asselin et Mc Laughlin (1992), Simard (1995), Roy (1995) ainsi que Maurais (1999). En ce qui concerne plus particulièrement le collégial, Lebrun (2005a : 546) rappelle, dans la foulée du rapport transmis par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), que la difficulté à conceptualiser, à analyser et à synthétiser explique, outre la maîtrise insuffisante de la langue et du code linguistique, les échecs au premier cours de langue et littérature au collégial. Ce constat s'inscrit dans le droit fil des conclusions de Romainville (2000), selon lesquelles les habiletés d'analyse, de conceptualisation et de synthèse ne s'appuient pas que sur la seule maîtrise du code linguistique. Cette nuance met ainsi en relief le fait que, comme le suggère la définition de compétence langagière donnée par Moffet, le développement et l'évaluation de cette compétence ne puissent être envisagés sous l'angle de la seule maîtrise du code linguistique.

## AMÉLIORATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ET RÉUSSITE

Quelles que soient les attentes à l'égard des collégiens et de leurs professeurs quant à la maîtrise de la langue écrite, plusieurs travaux ont jusqu'à maintenant, au Québec et ailleurs, abordé la question de la compétence langagière et de son amélioration, notamment dans le but d'augmenter la réussite scolaire des étudiants. C'est le cas, par exemple, des études visant à cerner les caractéristiques langagières des étudiants des différents ordres d'enseignement, leurs principales difficultés et les stratégies discursives qu'ils utilisent (Ménard, 1990; Brouillet et Gagnon, 1990; Moffet, 1992; Moffet et Demalsy, 1994; Roy, Lafontaine et Legros, 1995; Monballin, van der Brempt et Legros, 1995; Boudreau, 1995). Toujours en tenant compte du but qu'est la réussite scolaire, d'autres chercheurs ont de leur côté tenté de cerner les causes de ces difficultés langagières (Viau, 1999; Chbat et Groleau, 2000) et d'élaborer des stratégies afin que les étudiants améliorent leur compétence langagière (Moffet, 1992; Moffet, 1995; Bergeron et Buguet-Melançon, 1995; Chbat et Groleau, 1998; Viau, 1999). De Serres et Groleau (1997) ont quant à eux mené une recherche au cours de laquelle ils ont montré qu'une maîtrise insuffisante de la langue française au collégial a une incidence négative sur la maîtrise du langage mathématique. Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing (2005) ont de leur côté comparé l'effet des différentes mesures d'aide en français offertes aux étudiants des divers ordres d'enseignement afin de voir lesquelles sont les plus efficaces. Toutes ces recherches témoignent de l'existence d'une réelle préoccupation en ce qui a trait à l'amélioration de la compétence langagière des étudiants, et ce, quel que soit l'ordre d'enseignement qu'ils fréquentent.

## COMPÉTENCE LANGAGIÈRE, TRANSDISCIPLINARITÉ<sup>6</sup> ET TRANSFÉRABILITÉ

Parmi les voies les plus prometteuses abordées jusqu'à maintenant par les chercheurs afin de travailler au développement de la compétence langagière des étudiants, on retrouve l'angle de la transdisciplinarité et de la transférabilité. Par exemple, Castincaud et Zakhartchouk (2002), Moffet (2000), Maisonneuve (1997), Viau (1999 et 2000) ainsi que Lefrançois (2006) insistent sur le fait que la qualité de la langue écrite des étudiants n'est pas la responsabilité unique des professeurs de français et soulignent la nécessité que chacun des professeurs s'engage à mettre en place des moyens visant à ce que les étudiants puissent améliorer leur compétence langagière. Par ailleurs, comme l'a montré Ménard, 97,5 % des professeurs du collégial sont eux-

<sup>6</sup>. Les nombreuses acceptions de « transdisciplinarité » et « transdisciplinaire » nous obligent à en fixer les limites. Dans le cadre de notre recherche, ces termes renvoient à la prise en charge du développement de la compétence langagière des étudiants par les professeurs de toutes les disciplines. Il s'agit donc d'une forme de croisement disciplinaire.

mêmes d'avis que la responsabilité d'aider les étudiants à mieux maîtriser la langue incombe à l'ensemble des professeurs (Ménard, 1990 : 75). Comme l'ont fait par la suite Baudry, Bessonnat, Laparra et Tourigny (1997), Bergeron et Buguet-Melançon affirment même que « la maîtrise de la langue est un *élément de compétence* inhérent à toute discipline », qu'elle acquiert ainsi un caractère transdisciplinaire et, plus encore, qu'elle est « le principe unificateur de la formation » des étudiants (Bergeron et Buguet-Melançon, 1995 : 2). L'ensemble de ces points de vue se reflète dans le discours du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Celui-ci a en effet fait valoir l'importance de la responsabilité de chacun des professeurs à l'égard de la qualité du français écrit, et ce, en précisant que : « L'apprentissage des règles de base de la langue [fait] partie du développement des compétences dans toutes les disciplines. » (MELS, 2001a : 12).

On constate donc que l'idée reçue voulant que seuls les professeurs de français soient considérés comme responsables de la compétence langagière des étudiants n'est pas justifiée aujourd'hui. Selon Turcotte, Noël et Buguet-Melançon (1990), ce préjugé s'est répandu à une époque où l'on ne concevait la langue qu'en fonction du code linguistique. Maintenant que la langue est plutôt perçue comme un tout nécessitant la maîtrise du code linguistique, mais aussi des compétences textuelle et discursive, les chercheurs sont d'avis qu'« une démarche conjointe où tous les agents de formation dans le collège concourent à affirmer la nécessité de la maîtrise du code linguistique et à en imposer le respect peut seule être rentable » (Turcotte, Noël et Buguet-Melançon, 1990 : 8). Plus encore, les mêmes chercheurs affirment que tous les professeurs ont un double mandat : enseigner leur discipline et enseigner la communication écrite qui lui est appropriée. De plus, comme les différents programmes d'études collégiales du MELS le stipulent, la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée est un des buts généraux de chacun des programmes du collégial. À la lumière de ces faits, qui rejoignent les constats de Monballin et Legros (2001) ainsi que ceux de Lebrun (2005b), il apparaît donc légitime de penser que l'ensemble des professeurs de tous les ordres d'enseignement doit contribuer au développement de la compétence langagière chez les étudiants et assumer un rôle en ce sens.

#### **IMPORTANCE DE L'ACTE D'ÉVALUATION**

La mesure du développement de la compétence langagière chez les étudiants s'appuie nécessairement sur l'évaluation qu'en font les professeurs. Il semble toutefois que l'évaluation en elle-même ne suffise pas pour assurer le développement optimal de la compétence langagière des étudiants. En effet, les recherches indiquent

que pour que les pratiques d'évaluation de la langue se traduisent par une préoccupation durable chez les étudiants, il faut que ces pratiques soient répandues. Monballin, van der Brempt et Legros ont d'ailleurs établi que le simple fait de rehausser les exigences produit une amélioration des performances linguistiques des étudiants (Monballin, van der Brempt et Legros, 1995 : 61), ce qui militerait en faveur de la prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière par les professeurs de toutes les disciplines. C'est d'ailleurs ce qu'affirment Bergeron et Buguet-Melançon : « [le] statut particulier de l'apprentissage langagier implique [...] nécessairement [...] la contribution de tous les formateurs [...] puisque la langue ne peut s'acquérir que par la pratique constante et ce, dans des situations authentiques, signifiantes et variées » (Bergeron et Buguet-Melançon, 1997 : 3). Par des pratiques évaluatives qui présentent ces caractéristiques, les professeurs de l'ensemble des disciplines peuvent donc faire constater aux étudiants l'utilité à court et à long terme d'une langue écrite de qualité et renforcer leur décision d'apprendre à mieux la maîtriser. En évaluant la langue en toutes circonstances, les professeurs peuvent aussi valoriser une langue de qualité, influencer positivement sur la perception que les étudiants ont de son importance et, partant, sur leur motivation, ce qui constitue des bénéfices secondaires non négligeables. Comme l'affirment de nombreux chercheurs, dont Beghetto (2004), la motivation des étudiants est d'ailleurs un facteur d'amélioration de leurs résultats scolaires. On entrevoit ainsi l'impact que peuvent avoir les évaluateurs sur l'amélioration de la compétence langagière des étudiants.

Plus fondamentalement, d'autres raisons présentées par Bergeron et Buguet-Melançon (1996 : chapitre 9, p. 10) militent en faveur d'une évaluation de la compétence langagière par tous les professeurs du collégial. Ces auteurs évoquent notamment le nécessaire partage des responsabilités entre tous les professeurs, mais plus important encore, ils soulignent le lien indissociable entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation de la langue : ces deux objets d'évaluation ont une influence l'un sur l'autre. Ce point de vue est partagé à l'enseignement universitaire par Derive et Fintz (1998 : 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'étudiant a nécessairement une incidence négative sur la façon dont il fera la démonstration de ses compétences disciplinaires, puisque leur développement est la plupart du temps évalué à travers l'écrit. Cela suggère que l'évaluation constante de la langue, manifestation de l'attention qui lui est portée, peut avoir un effet d'entraînement positif quant aux compétences disciplinaires et quant à la réussite des cours qui les développent, et ce, parce qu'elle permet de faire intégrer aux étudiants le fait qu'une langue de qualité se traduit par des travaux et examens de meilleure qualité.

Toutefois, afin d'être efficace, l'évaluation constante de la compétence langagière doit aussi être concertée. Autrement, les professeurs pourraient envoyer à leurs étudiants des messages équivoques, manquant de cohésion. En effet, s'il n'y a pas cohésion, le risque est grand que chacun évalue la compétence langagière à sa manière : l'un ira jusqu'à sanctionner les erreurs d'organisation textuelle, alors que son collègue ne signalera que les erreurs d'orthographe grammaticale, tandis que son voisin sévira uniquement au chapitre de l'orthographe d'usage, etc. L'étudiant, au bout du compte, recevrait des messages différents de la part de ses professeurs et ne saurait pas exactement sur quels aspects de la compétence langagière il doit travailler en priorité, ce qui va à l'encontre de ce qui est jugé souhaitable par Turcotte, Noël et Buguet-Melançon (1990). Ces chercheurs, comme d'autres, insistent en effet sur une condition, la seule documentée jusqu'à maintenant, nécessaire à l'amélioration de la compétence langagière des étudiants : seule une approche évaluative concertée entre les professeurs envoie aux étudiants un message clair quant à l'importance de la maîtrise du discours écrit et entraîne chez eux la motivation nécessaire pour qu'ils l'améliorent et transfèrent leurs habiletés d'un cours à un autre, d'un contexte à un autre. C'est également ce qu'affirme Moffet en parlant des différences entre disciplines :

*l'imprécision de l'évaluation de l'écriture [...] nuit au transfert des habiletés d'écriture. Les exigences de qualité d'un texte et les critères de correction varient grandement entre les disciplines. Ainsi, l'élève ne sait reconnaître et réemployer d'une fois à l'autre les critères de qualité qu'il devrait pourtant pouvoir utiliser dans toutes les disciplines. (Moffet, 1995 : 97)*

Comme l'a aussi constaté Roberge, la concertation quant aux pratiques évaluatives est ainsi très importante afin de favoriser l'amélioration de la compétence langagière des étudiants : « Idéalement, tous les enseignants d'une même école emploient un même code pour désigner le même type d'erreurs. Ainsi, tous les élèves notent une certaine uniformité dans la correction de leurs travaux, qu'il s'agisse de biologie, d'histoire ou de français. » (Roberge, 2006 : 13) Dans le cas contraire, celui où chacun des correcteurs utilise un code différent, « Le temps nécessaire à la maîtrise du code que privilégie l'enseignant retarde toujours l'appropriation de la correction par l'élève et, du coup, des rouages de la langue écrite. » (Roberge, 2006 : 41)

Si la concertation en matière d'évaluation est importante tant pour indiquer clairement à l'étudiant les standards de langue qu'il doit atteindre que pour faciliter le développement de la compétence langagière, elle l'est aussi sur le plan de la valeur accordée à la langue par les étudiants. Les travaux de Viau (1999) indiquent en effet que les mesures institutionnelles instaurées pour valoriser la langue peuvent être très

profitables : elles signalent à l'étudiant que la compétence langagière est importante dans tous les cours, dans toutes les circonstances. Tout porte donc à croire que l'amélioration de la compétence langagière des étudiants passe par sa valorisation ainsi que par une évaluation constante et concertée de cette compétence transdisciplinaire.

## PRINCIPES INSTITUTIONNELS

On pourrait supposer que la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* et la *Politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française* en vigueur dans les collèges québécois installent les balises nécessaires à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants par tous les professeurs. Cette supposition doit cependant être vérifiée. En l'absence de recherches portant spécifiquement sur la contribution de ces politiques à l'évaluation effective de la compétence langagière dans toutes les disciplines du collège, nous avons mené, avant la recherche dont le présent rapport rend compte, une enquête exploratoire portant sur les principes institutionnels de tous les cégeps francophones du Québec<sup>7</sup>.

L'analyse des principes et exigences des plus récentes versions de ces politiques institutionnelles nous a permis, à l'automne 2005, de valider en partie le jugement posé en 1995 (CEEC, 1995 : 7) et en 1996 par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) : « 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 : 7 et 8) Toutefois, notre analyse des politiques institutionnelles les plus récentes révèle certaines différences importantes d'un collège à un autre quant aux barèmes fixés et quant aux responsabilités de chacun en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. De façon plus précise, notre enquête exploratoire nous a permis d'élaborer la typologie suivante, que nous avons revue au terme de la première année de notre recherche (voir Méthodologie).

---

<sup>7</sup>. Cette enquête exploratoire a été rendue possible grâce à la collaboration de tous les cégeps, qui ont mis à notre disposition leurs documents officiels.



**Typologie des approches institutionnelles  
quant à l'évaluation de la compétence langagière**

<b>Approche intégrée</b> ←		→ <b>Approche décentralisée</b>				
<b>Typologie</b>	<b>Approche institutionnelle intégrée</b>	<b>Approche institutionnelle centralisée</b>	<b>Approche institutionnelle décentralisée</b>	<b>Approche prescriptive de principe</b>	<b>Approche de principe</b>	<b>Approche décentralisée</b>
<b>Description de la catégorie</b>	Cégeps qui <b>exigent l'évaluation</b> de la langue dans tous les cours et qui <b>établissent le pourcentage</b> de points ainsi que les <b>modalités d'application</b> de l'évaluation de la langue.	Cégeps qui <b>exigent l'évaluation</b> de la langue dans tous les cours, qui <b>établissent le pourcentage</b> de points et qui remettent dans les mains des départements la gestion des prescriptions institutionnelles.	Cégeps qui <b>exigent l'évaluation</b> de la langue dans tous les cours et qui remettent l'ensemble des responsabilités inhérentes à cet acte, y compris le pourcentage de points, aux départements.	Cégeps qui <b>établissent le pourcentage</b> de points accordés à l'évaluation de la langue, sans autre précision quant aux responsabilités de chacun ou aux modalités d'application de cette prescription.	Cégeps qui <b>affirment que la qualité de la langue doit être prise en compte</b> dans tous les cours.	Cégeps qui <b>remettent aux départements la décision</b> d'évaluer ou non la langue.

**CONSTATS TIRÉS DE LA TYPOLOGIE**

UNE VISION PUNITIVE

À la lumière de cette typologie, on constate 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 étudiants. Pourtant, des écrits récents suggèrent que d'autres formules pourraient être plus valorisantes tant pour l'étudiant que pour le professeur non spécialiste du français. Parmi ces écrits, notons celui de Fortier et Préfontaine (2004 : 46), qui propose d'autres avenues, notamment les 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'étudiant rend sa réponse inadéquate; sensibilisation de l'étudiant 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.

De plus, la typologie montre que si la plupart des politiques obligent les professeurs à supprimer des points pour les erreurs de langue commises, aucune ne les oblige à indiquer aux étudiants, de quelque façon que ce soit, ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur compétence langagière, ce que sont les aspects précis de la langue sur lesquels ils devraient travailler en priorité, ce 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 par Moffet quant aux pratiques évaluatives : « L'aspect information de la correction fait [...] défaut : celle-ci sanctionne l'erreur sans vraiment indiquer les corrections à apporter. Il manque de corrigés détaillés qui permettraient à l'élève de reconnaître ses points forts et ses points faibles. » (Moffet, 1995 : 97)

#### VARIETE D'APPROCHES INSTITUTIONNELLES

La typologie nous permet également de constater que les cégeps présentent avec un degré variable de précision leurs exigences en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. En effet, d'un bout à l'autre du spectre, les approches varient grandement : alors que certaines directions de collèges expriment la volonté d'encadrer elles-mêmes des pratiques uniformes, d'autres délèguent certaines responsabilités, voire toutes, aux départements, alors que d'autres encore établissent plutôt des principes généraux qui devraient orienter l'évaluation de la compétence langagière. Ces disparités dans les politiques institutionnelles laissent entrevoir que les pratiques varient grandement d'un cégep à un autre, voire à l'intérieur d'un même collège, voire aussi à l'intérieur d'un même programme offert dans un collège : les cégeps qui adoptent une approche plus décentralisée délèguent aux départements ou aux individus, et non aux responsables des programmes auxquels sont inscrits les étudiants, les responsabilités inhérentes à l'évaluation de la compétence langagière.

#### MANQUE D'HARMONISATION POTENTIEL AU SEIN D'UN MEME COLLEGE

Les collèges où l'approche adoptée est celle de la décentralisation des responsabilités vers des instances autres que les programmes auxquels sont inscrits les étudiants, de même que les collèges où tous les professeurs n'adoptent pas des pratiques évaluatives conformes à ce qui est prescrit, peuvent être le théâtre d'un manque d'harmonisation ou de cohérence du message envoyé aux étudiants en ce qui a trait à la compétence langagière. Cette question a d'ailleurs été soulevée par la CEEC (2004 : 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 dans les faits d'harmonisation à cet égard, plus

s'accroissent les risques de disparité quant à l'évaluation effectuée dans les cours suivis par un même étudiant 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.

#### QUELQUES LIMITES, DOCUMENTÉES, DE L'ÉVALUATION PAR TOUS LES PROFESSEURS

Bien que les cégeps et collèges aient développé des politiques qui, en principe, favorisent la prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants, certains indices peuvent laisser croire que, sur le terrain, cette pratique n'est pas aussi répandue, ou à tout le moins pas aussi constante, que ce qui serait souhaitable. D'ailleurs, en 2004, la CEEC mettait au jour l'écart qui existe parfois entre les principes institutionnels et les pratiques des professeurs : la CEEC affirmait alors que les mécanismes de supervision de l'application des politiques institutionnelles sont « incomplets » et que les cégeps procèdent « rarement » à la vérification de l'application de ces dernières (CEEC, 2004 : 23). Pourtant, le seul manque de supervision et de vérification de la mise en œuvre des principes institutionnels ne peut pas tout expliquer et on ne peut réduire à une simple question de contrôle une problématique aussi dense que celle de l'évaluation de la compétence langagière.

Mais quelles sont donc les autres entraves à l'adoption de pratiques évaluatives souhaitables? Les entraves répertoriées à cet égard le sont toujours de façon plus ou moins indirecte : aucune recherche n'a porté spécifiquement sur ce sujet jusqu'à maintenant.

#### TEMPS

Parmi les facteurs qui déterminent la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants, on trouverait le facteur temps. Dans son étude portant sur l'utilisation de l'écriture au collégial, Ménard (1990 : 62) suppose que c'est en effet par manque de temps que l'ensemble des professeurs n'évalue pas toujours la compétence langagière. Toutefois, aucune autre étude n'a validé cette supposition, par ailleurs fréquente dans le milieu collégial. À cet égard, on peut penser à Roberge (2006 : 14 notamment), par exemple, qui insiste sur la lourdeur inhérente à la correction.

## COMPÉTENCES DES CORRECTEURS

Un autre déterminant de l'évaluation de la compétence langagière tiendrait à la compétence des correcteurs eux-mêmes. De fait, les exigences des politiques des collèges en ce qui a trait à l'évaluation de la langue présupposent que les professeurs possèdent la compétence de correcteurs ainsi qu'un niveau de compétence langagière suffisant (Maurais, 1999 : 144) ou ignorent les limites de ces compétences (Préfontaine, Fortier, Lusignan, Lebrun et Gagnon, 2000), et aucune ne semble prévoir de mécanismes de soutien formel au développement de la compétence de correcteurs ou de la compétence langagière chez les professeurs. Pourtant, dans un compte rendu d'activité de perfectionnement en français offerte aux professeurs de toutes les disciplines du Cégep régional de Lanaudière, Cantin et Gagnon (2000) signalent qu'en matière de langue et d'évaluation de la compétence langagière, plusieurs professeurs se sentent démunis ou éprouvent un sentiment d'incompétence. Comme l'ont fait remarquer les instigateurs de ce perfectionnement et d'autres intervenants (Claing, 2000; Pinho, 2000), un réel besoin de formation se fait sentir chez plusieurs collègues non spécialistes de la langue. On peut d'ailleurs supposer que ce besoin de formation s'est accru depuis l'arrivée de la nouvelle grammaire et de sa nomenclature. Même si le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a inscrit il y a quelques années « la maîtrise inconditionnelle de la langue parlée et écrite comme une des douze compétences attendues des futurs enseignantes et enseignants » (MELS, 2001b : 15) de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, il demeure que la compétence langagière de l'évaluateur, sa capacité à justifier adéquatement le jugement qu'il porte sur la compétence langagière manifestée par un étudiant dans un travail donné et la capacité de l'évaluateur à indiquer à l'étudiant les correctifs à apporter ne sont pas synonymes. Ainsi, comme le souligne Roberge :

*Pour corriger la langue française, il faut posséder quelques connaissances sur le sujet. C'est l'approfondissement de ces connaissances qui permet à l'enseignant d'établir des distinctions sur la nature des fautes observées dans le texte de l'élève. Plus l'enseignant connaît le métalangage de la langue française, plus il est en mesure de déterminer la nature de l'erreur. On peut penser que les enseignants d'autres disciplines [que le français], maîtrisant moins ce métalangage, [...] n'arrivent pas à déterminer la nature exacte de l'erreur. (Roberge, 2006 : 51)*

## AUTRES LIMITES ET MOYENS DE LES REPOUSSER

Bien sûr, en sus des deux seuls déterminants plus ou moins documentés à ce jour, d'autres déterminants de l'évaluation de la compétence langagière existent vraisemblablement, dans l'une ou l'autre des dimensions suivantes : les pratiques, les perceptions et les caractéristiques individuelles des professeurs ainsi que les cultures organisationnelles. C'est afin de répertorier ces déterminants que nous avons entrepris la recherche dont le présent rapport rend compte.

---

---

## **Objectifs de la recherche**

---

---



## OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

---

### UN APERÇU DE LA RECHERCHE

Compte tenu du réel problème qui se pose dans la société en général, dans le milieu de l'éducation et à l'enseignement collégial quant à la maîtrise de la langue écrite et étant donné l'apport positif de l'évaluation concertée de la compétence langagière dans toutes les disciplines à la solution ou à l'atténuation de ce problème, notre recherche visait à mettre au jour les raisons pour lesquelles les professeurs de la formation spécifique collégiale évaluent ou n'évaluent pas la compétence langagière de leurs étudiants.

Comme les politiques institutionnelles des cégeps à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière rassemblent l'ensemble des règles devant, en principe, régir les gestes posés par les professeurs en la matière, il nous paraissait essentiel de prendre en compte dans notre recherche la typologie établie dans le cadre de notre enquête exploratoire et permettant de constater que les exigences des collèges en matière d'évaluation de la compétence langagière sont variables.

Pour savoir si certaines de ces exigences pouvaient avoir une influence sur les gestes posés par les professeurs, nous avons visité, pendant la première année de la recherche, six cégeps faisant chacun partie de l'une ou l'autre des catégories de la typologie élaborée. Au total, nous y avons interviewé de façon individuelle 37 professeurs de la formation spécifique des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*. Les professeurs interviewés ont décrit notamment leurs pratiques, leurs perceptions et leurs besoins en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. Nous les avons aussi amenés à se situer par rapport aux politiques de leur collège. L'analyse des données recueillies nous a permis de dresser un inventaire de ce qui détermine l'évaluation de la compétence langagière et, bénéfique non escompté au départ, ce qui détermine la profondeur de cette évaluation, le cas échéant.

Durant la deuxième et dernière année de la recherche, la prévalence des déterminants répertoriés a été évaluée grâce aux réponses à un questionnaire fournies par 162 professeurs de disciplines de la formation spécifique des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*. Les professeurs qui ont, dans ce cadre, répondu au questionnaire provenaient de cinq collèges faisant partie de l'une ou l'autre des catégories de la typologie raffinée des approches institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière.



À partir des résultats de cette recherche et grâce au guide d'appropriation qui l'accompagne, le milieu collégial pourra plus facilement influencer positivement sur l'évaluation de la compétence langagière. À terme, nous espérons que ces résultats et le guide permettront de mettre en place des actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière, évaluation susceptible de mieux soutenir les apprentissages des étudiants et, partant, leur réussite scolaire.

## OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

### OBJECTIF GENERAL DE LA RECHERCHE

Répertorier les déterminants des pratiques des professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

### OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

1. Répertorier les pratiques des professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière.
2. Répertorier les perceptions des professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière ainsi qu'à leur rôle, à leurs besoins et à leurs compétences à cet égard.
3. Répertorier les impacts des cultures organisationnelles en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière.

#### Objectif spécifique 1 : Répertorier les pratiques des professeurs

Afin de mettre en relief les apports institutionnel et perceptuel quant aux pratiques d'évaluation des professeurs, nous avons amené les sujets interviewés à décrire leurs pratiques évaluatives : évaluent-ils la compétence langagière de leurs étudiants? Comment? Dans quelles circonstances? Après avoir analysé les données non perceptuelles ainsi recueillies, nous avons fait des recoupements entre les pratiques décrites par les professeurs, les politiques institutionnelles et les perceptions des professeurs, et ce, dans le but de mieux cerner les facteurs qui modulent dans le réel les perceptions des professeurs ainsi que les obligations institutionnelles.

## Objectif spécifique 2 : Répertoire les perceptions des professeurs

### **La dimension perceptuelle**

La perception des professeurs constitue vraisemblablement l'une des dimensions fondamentales déterminant l'évaluation de la compétence langagière des étudiants : au-delà des intentions et des prescriptions institutionnelles en matière d'évaluation de cette compétence, ce sont les professeurs qui décident de l'évaluer ou non. Ainsi, il nous paraissait possible que plusieurs facteurs liés à la dimension perceptuelle agissent comme des déterminants de cette décision. C'est pour cette raison que nous avons fait des recoupements entre les pratiques que nous ont décrites les professeurs, les perceptions qu'ils ont exprimées quant aux facteurs sur lesquels nous les avons interviewés et les politiques institutionnelles.

#### *a) Compétence langagière*

Parmi ces facteurs, les perceptions des professeurs en ce qui a trait à la compétence langagière elle-même nous semblaient essentielles : que représente, pour les professeurs, la compétence langagière? Dans quelle mesure considèrent-ils que la maîtrise de cette compétence est importante? Quels liens voient-ils entre la compétence langagière des étudiants et les compétences ciblées pour les finissants de leur programme? L'analyse des réponses données par les professeurs nous a permis de dégager un portrait de ce qu'est pour eux la compétence langagière et d'entrevoir l'importance qu'ils accordent à cette compétence. Ultimement, nous avons pu apprécier dans quelle mesure le facteur des perceptions de la compétence langagière est déterminant quant à la décision d'évaluer cette dernière.

#### *b) Rôle des professeurs*

Une autre partie des interviews a porté sur un deuxième facteur lié aux perceptions des professeurs; cette fois, nous avons cerné plus précisément le rôle que pensent avoir à jouer les professeurs à l'égard de la compétence langagière : cette perception nous semblait cruciale, puisqu'elle détermine vraisemblablement les gestes qu'ils font, les attitudes qu'ils adoptent. Nous avons donc interviewé les sujets quant aux différents aspects du rôle qu'ils pensent devoir jouer : pensent-ils qu'ils ont une responsabilité quant à l'amélioration de la compétence langagière des étudiants? Le niveau de responsabilité est-il selon eux le même pour tous les professeurs? À partir de l'analyse des réponses des professeurs à ces questions, nous avons déterminé dans quelle mesure la perception du rôle des professeurs a un impact significatif sur la décision d'évaluer ou non la compétence langagière.

#### *c) Acte d'évaluation*

Un troisième facteur a été abordé dans les interviews : l'acte d'évaluation lui-même. Selon les professeurs, l'évaluation de la compétence langagière peut-elle contribuer

au développement de cette compétence et à celui des compétences spécifiques aux disciplines autres que le français? Les professeurs estiment-ils nécessaire de se concerter et d'adopter des pratiques d'évaluation similaires? Les professeurs ont-ils l'impression que l'évaluation de la compétence langagière nécessite qu'ils investissent beaucoup de temps dans la correction des travaux? Les professeurs pensent-ils qu'il existe d'autres moyens que la suppression de points pour encourager l'utilisation d'une langue écrite de qualité? L'analyse des données ainsi recueillies nous a permis de répertorier les perceptions des professeurs à l'égard de l'acte d'évaluation et leurs impacts sur leurs pratiques. Ce portrait a été comparé avec les approches institutionnelles afin de voir dans quelle mesure ils concordent.

*d) Compétences des professeurs*

Le quatrième facteur de la dimension perceptuelle que nous avons documenté à travers les interviews menées auprès des professeurs touchait plus particulièrement la perception qu'ils ont de leur capacité à évaluer la compétence langagière. Ainsi, nous avons vu dans quelle mesure les professeurs pensent avoir les capacités requises pour évaluer la compétence langagière de leurs étudiants. La documentation de ce facteur est passée par la détermination de la perception qu'ont les professeurs de leur propre compétence langagière et de leurs compétences de correcteurs : se sentent-ils efficaces lorsqu'ils évaluent la compétence langagière des étudiants? Se sentent-ils à l'aise de porter un jugement sur la qualité de la langue utilisée par leurs étudiants? Se sentent-ils à l'aise d'expliquer aux étudiants les erreurs de langue qu'ils ont commises ainsi que les améliorations à apporter à l'organisation de leurs textes?

*e) Besoins des professeurs*

Finalement, nous avons cerné les besoins que les professeurs estiment devoir être comblés afin qu'ils puissent se juger aptes ou plus aptes à évaluer la compétence langagière de leurs étudiants. Nous avons tenté de voir, par exemple, si l'introduction dans notre système scolaire de la nomenclature propre à la nouvelle grammaire suscite chez les sujets des besoins de formation. L'analyse des données nous a également permis de voir si, pour évaluer la compétence langagière de leurs étudiants, les professeurs jugent nécessaire la création ou l'adaptation d'outils et s'ils ont besoin de formation quant à l'utilisation d'outils existants ou à créer. Les principales questions à la base du canevas d'interview visant à cerner les besoins étaient les suivantes : les professeurs ont-ils des besoins de formation? Si oui, quels sont-ils? Ont-ils besoin d'outils pour faciliter leur travail de correction? Si oui, quelles en sont les caractéristiques? Nous avons pu ainsi, après analyse des réponses des professeurs, dresser un portrait des besoins à combler pour que ces derniers évaluent la compétence langagière de façon systématique et voir dans quelle mesure ces besoins déterminent leurs pratiques.

### Objectif spécifique 3 : Répertoire des impacts des cultures organisationnelles

#### **Dimension culturelle**

Une autre dimension déterminante quant à l'évaluation de la compétence langagière tient en l'existence de cultures organisationnelles<sup>8</sup>. Avant de commencer notre recherche, nous avons déjà recueilli des données objectives sur ces cultures, et ce, à travers l'analyse des politiques institutionnelles liées à l'évaluation de la compétence langagière. Lors des interviews que nous avons menées auprès des professeurs, nous avons aussi recueilli des données subjectives à cet égard. Cette double collecte de données nous paraissait nécessaire, compte tenu qu'une culture organisationnelle doit être analysée sous trois aspects : « les aspects apparents de la culture, les valeurs communes et les hypothèses communes » (Schermerhorn, 2002 : 353).

Si les interviews nous ont permis d'étudier les valeurs et les hypothèses communes, la typologie que nous avons déjà élaborée nous a quant à elle conduits à étudier plus précisément les aspects apparents de la culture organisationnelle. Les recoupements que nous avons faits entre les différents aspects des cultures organisationnelles nous ont permis de déterminer dans quelle mesure le degré de précision des principes institutionnels a un impact sur l'évaluation de la compétence langagière.

#### **Impact des cultures organisationnelles sur les individus**

Il nous semblait aussi primordial d'établir quels types d'approches institutionnelles entraînent les pratiques les plus positives au chapitre de l'évaluation de la compétence langagière. C'est à travers l'analyse des pratiques évaluatives des professeurs, telles qu'ils les ont décrites dans les interviews et telles qu'elles ont été comparées aux politiques institutionnelles, que nous avons pu voir dans quelle mesure l'existence, l'absence ou la précision de règles institutionnelles ont, dans les faits, un effet sur l'évaluation de la compétence langagière dans les disciplines spécifiques des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*. Nous avons ainsi tenté de cerner les impacts de ces principes et exigences sur les pratiques évaluatives des professeurs. Notre étude touche en ce sens un enjeu important dans les cultures organisationnelles : l'articulation des valeurs individuelles et des règles institutionnelles.

Nous supposons qu'au sein des établissements où des politiques encadrent avec précision l'évaluation de la compétence langagière, les professeurs évaluent cette dernière. Toutefois, nous supposons également que l'ensemble des professeurs n'adhère pas toujours aux intentions institutionnelles et que des individus sont alors

---

<sup>8</sup>. Par « cultures organisationnelles », nous entendons « un ensemble de significations et de perceptions communes, créées ou acquises par le personnel de l'organisation au fil de leurs interactions. Cet ensemble de significations communes s'accompagne généralement de valeurs partagées. » (Schermerhorn, 2002 : 339)

placés en situation de dissonance cognitive (Schermerhorn, 2002 : 95). Cette dissonance entre ce que l'on attend des professeurs et ce qu'ils estiment eux-mêmes souhaitable nous paraissait liée à un problème de mobilisation, telle que Lemire et Gagnon la définissent (2002 : 113 et suivantes) : les professeurs font-ils leurs objectifs que leur collègue poursuit? S'approprient-ils les stratégies qu'il a développées? Les professeurs perçoivent-ils un lien entre leur adhésion aux politiques institutionnelles et les façons dont elles ont été élaborées et mises en œuvre? C'est pour répondre à ces questions que, lorsque nous avons interviewé les professeurs, nous les avons amenés à se situer par rapport aux politiques de leur collègue et que nous avons favorisé l'expression d'indices nous permettant d'inférer l'existence de sous-cultures. L'analyse des perceptions des professeurs et les recoupements que nous avons effectués par région, par taille de cégeps, par caractéristiques des clientèles, etc. nous ont ainsi permis d'inférer l'existence de sous-cultures favorisant ou freinant l'émergence de pratiques d'évaluation de la compétence langagière.

En bref, à travers cet objectif spécifique de la recherche, nous voulions voir quelles cultures organisationnelles influent sur les pratiques en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

---

---

## **Méthodologie**

---

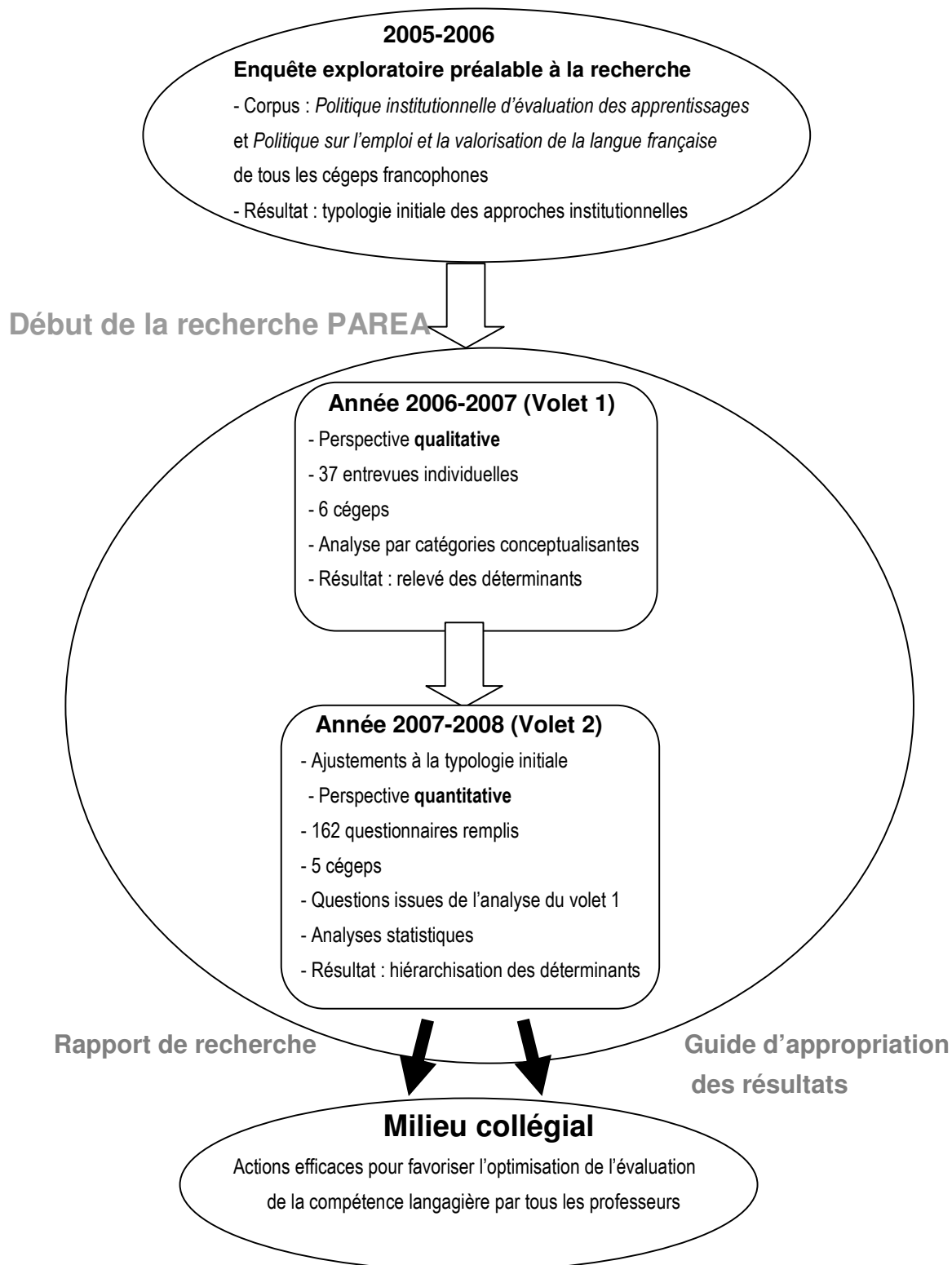
---



## MÉTHODOLOGIE

---

### APERÇU DE LA MÉTHODOLOGIE





Tel que l'illustre le schéma précédent, au-delà de la collecte documentaire effectuée avant le début de la recherche, une approche méthodologique mixte séquentielle nous a permis de travailler à l'atteinte de nos trois objectifs spécifiques.

Cette enquête à deux volets s'inscrit, pour ce qui concerne le premier volet, dans une perspective de recherche qualitative constructiviste. Le premier volet de la recherche est donc une démarche de reformulation, d'explicitation et de théorisation au sens où la définit Paillé (2004 : 211). En 2006-2007, nous avons procédé à 37 interviews individuelles de professeurs de *Sciences humaines* et de *Techniques de comptabilité et de gestion*. Les six collèges dans lesquels nous avons mené notre collecte de données ont été choisis à partir de la typologie que nous avons présentée plus haut et à partir de leurs caractéristiques propres. Les interviews visaient notamment à dégager les perceptions des professeurs quant à l'évaluation de la compétence langagière ainsi qu'à répertorier leurs pratiques et leurs besoins. Au fur et à mesure de l'avancement des interviews, l'analyse des données recueillies a été effectuée à l'aide de catégories conceptualisantes.

Le deuxième volet de notre recherche s'inscrit quant à lui dans une perspective quantitative. Il nous a servi, dans la deuxième année de la recherche, à évaluer la prévalence des pratiques, représentations et besoins des professeurs que l'analyse des interviews menées dans le volet 1 nous a permis de répertorier ou d'inférer. À travers le traitement statistique d'un questionnaire élaboré à la suite de l'analyse du corpus établi durant la première année de la recherche, nous avons mesuré la prévalence de déterminants de l'évaluation de la langue écrite chez 162 professeurs du collégial. Pour ce faire et afin de ne pas perdre la dimension programme, nous avons sollicité la participation des professeurs des disciplines maîtresses des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*, et ce, dans cinq cégeps.

Le premier volet de la recherche a donc nourri le second sur le plan des concepts, alors que le second volet a permis d'évaluer la prévalence des découvertes effectuées dans le cadre du premier volet.

#### APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE MIXTE

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000) ainsi que Pinard, Potvin et Rousseau (2004), l'utilisation d'une méthodologie mixte de recherche constitue une approche pragmatique de la recherche qui combine des données qualitatives et quantitatives. Alors qu'autrefois les approches qualitatives et quantitatives étaient souvent présentées comme contraires, voire incompatibles, aujourd'hui nombre de

chercheurs, dont Tashakkori et Teddlie (2003 et 1998), les voient plutôt comme complémentaires. Ainsi, « Une vision pratique de la recherche est en train de s'instaurer par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 : 132).

L'utilisation d'une approche méthodologique séquentielle mixte nous a semblé nécessaire pour plusieurs raisons, notamment compte tenu du but de notre recherche, soit répertorier les motifs intervenant dans la décision des professeurs du collégial d'évaluer ou non la langue écrite de leurs étudiants, et compte tenu de notre souci d'offrir au milieu collégial des résultats qui lui permettent d'agir efficacement quant à la compétence langagière des étudiants.

De plus, comme la question des déterminants de l'évaluation de la langue écrite n'avait pas fait l'objet d'études préalables s'y consacrant spécifiquement, le nombre de déterminants documentés de l'évaluation de la langue écrite était très peu élevé et le fait que ces déterminants aient été relevés dans le cadre de recherches portant sur des sujets connexes commandait la prudence. Ainsi, notre collecte de données devait nous permettre d'abord de vérifier si les quelques déterminants documentés étaient en effet déterminants et, ensuite, de faire un inventaire le plus large possible de tous les autres éventuels déterminants.

Une approche qualitative basée sur des interviews individuelles permettant d'explorer en profondeur la question de l'évaluation de la langue écrite semblait tout indiquée pour répondre à ces impératifs, d'autant plus que les pratiques d'évaluation de la langue par les professeurs sont en partie liées à la représentation qu'ils se font de la langue, de son évaluation et du rôle professionnel du professeur. Toutefois, afin d'offrir au milieu collégial des résultats lui permettant d'influer le plus efficacement possible sur les pratiques d'évaluation de la langue écrite des étudiants, il nous semblait que l'approche qualitative devait être couplée à une approche quantitative permettant d'évaluer la prévalence dans le milieu des déterminants répertoriés. Ce souci commandait en effet dans notre esprit la nécessité d'indiquer aux collègues quelles mesures leur permettraient d'influer positivement sur les pratiques du plus grand nombre possible de professeurs.

L'utilisation d'une méthodologie séquentielle mixte nous permet donc d'offrir au milieu un inventaire hiérarchisé des déterminants de l'évaluation de la langue écrite des étudiants.

## VOLET 1

### BUT

Le but du premier volet de notre recherche était de recueillir des données nous permettant de répertorier le plus grand nombre possible de déterminants de l'évaluation de la langue.

### COLLECTE DES DONNÉES DANS SON ENSEMBLE

De la fin d'octobre 2006 à la fin de mars 2007, des interviews individuelles auprès de professeurs ont été menées en face à face et elles ont été poursuivies jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'au « moment où la collecte de données [est apparue] répétitive ou stérile eu égard au phénomène concerné » (Paillé et Mucchielli, 2003 : 177), et jusqu'à ce que celle-ci ne procure pas une meilleure compréhension du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2004b : 234). Ainsi, la collecte des données, comme l'analyse de celles-ci au fur et à mesure de l'avancement de la collecte, s'est poursuivie tant et aussi longtemps que l'accumulation des matériaux a révélé de nouvelles catégories qui contribuaient à la théorisation. C'est au cours de cette suite d'allers-retours que nous avons comparé les observations et les interprétations des deux chercheurs de l'équipe. Nous avons ainsi amorcé le processus visant à assurer la validité interne de la recherche.

C'est dans cette perspective de recherche de saturation que nous avons cessé la collecte de données après 37 entrevues, celles-ci ne nous permettant plus d'avoir accès à de nouvelles données, ce qui confirme l'estimation que nous avons effectuée au préalable quant au nombre d'interviews nécessaire pour appuyer notre analyse sur un corpus riche et varié, soit un total d'au moins 30 interviews réparties également dans six collèges. Selon Teddlie et Yu (2007 : 84), le nombre d'interviews que nous avons effectuées peut être considéré comme normal pour ce type de recherche.

De manière à avoir accès aux perceptions des professeurs, l'interview individuelle semi-structurée centrée (Boutin, 1997; Mayer et Saint-Jacques, 2000) a été le mode privilégié de collecte de données. Afin qu'ils ne se censurent pas, les professeurs ont été interviewés individuellement. On peut en effet présumer que si plusieurs professeurs d'un même collège avaient été interviewés en même temps, la peur du jugement des collègues aurait pu induire un certain effet de désirabilité sociale, qui

aurait pu à son tour introduire un biais dans la recherche. Sauf dans notre propre collège, nous avons mené nous-mêmes ces entretiens et chaque sujet a été rencontré par l'un des deux chercheurs.

Dans notre collège, le souci de contrer d'éventuels effets de désirabilité sociale ou de censure nous a fait opter pour que les entrevues soient menées par un tiers ayant une expertise certaine quant à la compétence langagière et à la fois bien au fait de notre recherche, de la méthode de collecte de données retenue et de la réalité du milieu collégial. Cette précaution méthodologique nous semblait d'autant plus nécessaire au sein de notre propre collège que nous sommes des conseillers pédagogiques et que cette catégorie d'emploi est associée, dans l'esprit de certains professeurs, à l'administration des cégeps. Ainsi, en ne menant pas nous-mêmes les interviews dans notre collège et en nous engageant à ne pas écouter les enregistrements sonores de ces interviews, nous ne pouvions pas connaître l'identité du sujet ayant exprimé telle ou telle idée. En informant à l'avance les sujets de ces précautions, nous avons minimisé les risques que les professeurs interviewés censurent leurs propos.

#### GUIDE D'INTERVIEW ET INTERVIEWS ELLES-MÊMES

Le guide d'interview a été construit à partir des questions que nous avons exposées dans la section « Objectifs de la recherche ». Ces questions ont circonscrit la liberté des interviewés sans pour autant les contraindre (Mucchielli, 2004a; Mayer et Saint-Jacques, 2000) aux seuls facteurs sur lesquels nous les interrogeons quant à l'évaluation de la compétence langagière.

Le guide d'interview a fait l'objet de nombreuses versions afin que la formulation des questions permette la compréhension des questions par tous les sujets, afin que l'ordre des questions soit le plus naturel possible et contribue à mettre les sujets en confiance et, finalement, afin d'inclure des mesures d'atténuation au moment d'aborder des sujets plus sensibles. Nous avons reçu durant cette phase d'élaboration du guide d'interview l'aide d'un consultant spécialiste en méthodologie qualitative.

Par la suite, nous avons testé ce guide d'interview auprès d'un professeur et d'un nouveau conseiller pédagogique de notre propre collège, sujets choisis en fonction de leur sens critique ainsi que de l'absence de liens personnels avec les chercheurs. Ces tests ont eu lieu individuellement : chaque chercheur a mené une entrevue enregistrée avec l'un des deux sujets. Ces tests ainsi que la rétroaction offerte par les deux sujets nous ont permis de raffiner davantage le guide d'interview. L'écoute des enregistrements des interviews tests nous a permis à la fois de gérer avec efficacité le

guide d'interview et d'améliorer tant nos habiletés de relance que nos habiletés générales d'intervieweurs.

Ces compétences ont d'ailleurs été renforcées par la rétroaction fournie par notre consultant en méthodologie qualitative, qui a lu et commenté les transcriptions professionnelles de nos premières entrevues sur le terrain.

#### Composition du guide d'interview

<b>Le guide d'interview (voir Annexe 1) comprenait 24 questions dont les thèmes étaient les suivants...</b>	<b>Nombre de questions</b>
Parcours personnel et professionnel du sujet	2
Image du professeur et conception de la profession	1
Pratiques du sujet en ce qui a trait à l'évaluation de la langue	4
Sentiment de compétence du sujet quant à la langue ou à son évaluation	2
Besoins du sujet en ce qui a trait à la langue et à son évaluation	1
Perception qu'a le sujet de l'utilité de l'évaluation de la compétence langagière	1
Prise en charge et responsabilité du sujet quant au développement de la compétence langagière des étudiants	2
Définition qu'a le sujet de la compétence langagière	1
Attentes envers les étudiants sur le plan de la compétence langagière	1
Liens que voit le sujet entre la compétence langagière et le programme ou les cours	4
La langue et l'évaluation comme objets de discussions entre professeurs	2
Les politiques institutionnelles et départementales au regard de l'évaluation de la langue écrite	3

L'ordre dans lequel les questions ont été posées aux sujets a pu varier d'une interview à une autre, notamment en raison des réponses des sujets : à la faveur d'une réponse à la question X, un sujet pouvait aborder le thème de la question Z, ce qui amenait l'intervieweur à poser la question touchant au thème Z immédiatement après la question X, au lieu d'attendre le moment prévu pour ce faire.

Dans tous les cas, les interviews ont fait l'objet d'un enregistrement audio, puis d'une transcription par des professionnels.

Les sujets ont aussi accepté de nous livrer des renseignements sociodémographiques (sexe, âge, langue maternelle, pays d'origine, formation, tâche d'enseignement, etc.). Un questionnaire sociodémographique a ainsi été rempli à la fin de chaque entrevue.

## MILIEUX DE COLLECTE DE DONNÉES

La typologie des approches institutionnelles que nous avons initialement<sup>9</sup> établie grâce à notre enquête exploratoire préalable à la recherche a guidé le choix des cégeps dans lesquels les interviews ont eu lieu. Le principe de la triangulation spatiale<sup>10</sup> s'est superposé à cette typologie, de manière à assurer la validité externe de la recherche et la transférabilité de ses résultats à l'ensemble des disciplines et des collèges. Ce principe exige en effet que les chercheurs s'assurent, comme nous l'avons fait, de recueillir des données « dans des milieux ou des contextes différents afin de mettre en évidence les convergences et les divergences des résultats produits » (Savoie-Zajc, 2004a : 289). Le croisement des caractéristiques des collèges avec celles mises au jour dans notre typologie initiale nous a ainsi permis de nous assurer de recueillir nos données dans des milieux variés, qui sont le reflet des différents contextes que l'on retrouve dans le réseau.

Ainsi, nous avons mené le premier volet de notre recherche dans six collèges, soit le Cégep de Jonquière, le Cégep de l'Outaouais, le Cégep de Rivière-du-Loup, le Cégep de Sainte-Foy, le Collège de Maisonneuve et le Collège Montmorency, que notre obligation de préserver l'anonymat des sujets nous empêche d'associer à chacun des sujets<sup>11</sup>. Nous avons reçu de la part de la Direction des études de chacun de ces collèges une collaboration précieuse, notamment en ce qui a trait à l'autorisation d'y mener notre première collecte de données, à l'identification des professeurs présentant les caractéristiques requises aux fins de la recherche, à la permission de solliciter la participation de professeurs ciblés et à l'organisation des interviews dans des locaux des collèges participants.

Les cégeps choisis l'ont donc été parce qu'ils permettaient de recueillir des données dans des milieux ou des contextes différents. Ainsi, tel que le recommande Savoie-Zajc, nous avons recueilli des données dans des milieux et des contextes différents : auprès de professeurs de la formation spécifique d'un programme technique et d'un programme préuniversitaire, dans des collèges faisant chacun partie de l'une ou l'autre des six catégories issues de notre typologie initiale des approches institutionnelles en matière d'évaluation de la qualité de la langue, dans des milieux

---

9. Comme on le verra plus loin, cette typologie initiale a été ajustée en cours de recherche, après le premier volet de cette dernière, et le nombre de catégories de la typologie initiale est ainsi passé de 6 à 3.

10. Selon Savoie-Zajc (2004a), il s'agit d'une sous-dimension de la triangulation des données.

11. Compte tenu des caractéristiques combinées de certains sujets (sexe, nombre d'années d'expérience en enseignement collégial, discipline d'enseignement, formation, etc.), le fait de préciser dans notre rapport de recherche le collège où ils évoluent aurait pu permettre aux lecteurs appartenant au même milieu que les sujets de reconnaître ces derniers. Comme nous nous étions engagés à préserver l'anonymat des sujets, nous avons deux choix : soit nous associons les sujets aux collèges où ils évoluent et devons ainsi renoncer à prendre en compte les caractéristiques combinées des sujets, soit nous exploitons la combinaison des caractéristiques sociodémographiques des sujets et devons ainsi renoncer à associer les sujets et leur établissement. Notre volonté d'offrir au milieu collégial les résultats de recherche les plus complets possible nous a conduits à privilégier la seconde possibilité.

relativement homogènes sur les plans culturel, ethnique et linguistique, dans d'autres milieux hétérogènes sur ces mêmes plans, dans des villes de tailles différentes ainsi que dans de petits cégeps comme dans de plus gros.

**Portrait des milieux de la collecte de données du volet 1**

	Cégep de Jonquière	Cégep de l'Outaouais	Cégep de Rivière-du-Loup	Cégep de Sainte-Foy	Collège de Maisonneuve	Collège Montmorency
Nombre d'étudiants à plein temps dans le collège au 20 septembre 2006 <sup>12</sup>	3 343	4 037	1 178	6 424	5 514	4 967
Nombre de professeurs à plein temps dans le collège au 20 septembre 2006 <sup>13</sup>	334	263	113	652 <sup>14</sup>	443	586
Densité de population de la MRC <sup>15</sup>	127,0 hab./km <sup>2</sup>	722,0 hab./km <sup>2</sup>	26,0 hab./km <sup>2</sup>	975,1 hab./km <sup>2</sup>	3 761,6 hab./km <sup>2</sup>	1 532,0 hab./km <sup>2</sup>
Nombre d'immigrants admis de 1996 à 2005 et présents dans la région, la ville ou l'île en janvier 2007 <sup>16</sup>	1 040 Donnée pour la région	6 948, Donnée pour la région	718 Donnée pour la région	11 320 Donnée pour la région	185 809 Donnée pour l'île	17 121 Donnée pour la ville
Revenu personnel disponible par habitant de la MRC <sup>17</sup>	21 543 \$	22 185 \$	21 475 \$	24 290 \$	24 810 \$	23 882 \$

## ÉCHANTILLON

L'échantillon du premier volet de la recherche est composé de 37 professeurs de la formation spécifique des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*. Ces professeurs se sont volontairement prêtés à une entrevue individuelle d'une durée moyenne de 60 à 75 minutes, après que leur participation eut été sollicitée par téléphone. C'est en effet de cette façon que nous avons sollicité, dans six collèges, la participation d'un nombre similaire de professeurs de la formation spécifique de ces deux programmes. Cette sollicitation a été effectuée à partir d'une liste de professeurs répondant à des critères précis, soit : enseigner ou avoir enseigné au cours de la période comprise entre le début de la session d'automne 2004 et la fin de la session d'automne 2006 au moins un cours de la formation spécifique du programme *Sciences humaines* ou du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* et compter deux années ou plus d'expérience en enseignement au collégial.

<sup>12</sup> Fédération des cégeps, 2007.

<sup>13</sup> Fédération des cégeps, 2007.

<sup>14</sup> Nombre de professeurs à temps plein et partiel, à l'automne 2007.

<sup>15</sup> Institut de la statistique.

<sup>16</sup> Gouvernement du Québec, MICC.

<sup>17</sup> Institut de la statistique.

L'insertion professionnelle des professeurs comptant moins de deux ans d'expérience n'étant pas complétée, il nous semblait nécessaire de ne pas retenir ces éventuels sujets pour construire notre échantillon. Nous avons téléphoné aux 4<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>, etc., professeurs correspondant aux critères recherchés dont le nom se trouvait sur les listes obtenues de chaque Direction des études. Lorsque notre appel restait sans réponse, nous passions au professeur dont le nom suivait dans la liste.

Les programmes d'études choisis l'ont quant à eux été parce qu'ils sont offerts dans pratiquement tous les cégeps francophones du Québec, parce qu'ils touchent respectivement les secteurs préuniversitaire et technique et parce que, à la lumière des devis ministériels, les compétences qu'on y développe commandent de façon plus ou moins explicite l'utilisation de la langue écrite. En effet, alors que le devis ministériel du programme *Sciences humaines* inclut nommément et explicitement dans les buts généraux du programme le recours à la compétence langagière<sup>18</sup>, le devis du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* ne le fait pas. De plus, les verbes « expliquer », « démontrer » et « décrire », qui requièrent implicitement l'utilisation de la langue écrite, se retrouvent fréquemment dans la formulation des éléments de compétence du programme *Sciences humaines*. Dans le devis ministériel du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*, si la description de la profession inclut la capacité du finissant « de présenter des recommandations », de « transmettre de l'information » et de « communiquer efficacement », seules deux compétences renvoient à la compétence langagière : « Rechercher et traiter l'information à des fins de gestion » et « Communiquer et interagir dans un contexte de gestion et d'approche client ».

Nous avons eu le souci d'effectuer dans chaque collège un nombre égal d'entrevues avec des professeurs de l'un ou l'autre des programmes d'études ciblés. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés, pour chacun des programmes et chacun des collèges, sur une liste distincte présentant le nom des professeurs ayant donné entre les sessions d'automne 2004 et d'automne 2006 un ou des cours de la formation spécifique. Il est à noter que le nom de certains de ces professeurs se retrouvait sur deux listes à la fois, puisqu'ils avaient donné des cours de la formation spécifique des deux programmes durant la période en question. Certains de nos sujets, bien qu'ils aient eu l'expérience des deux programmes, ont donc été au départ sollicités pour leur expérience dans un seul des deux programmes.

---

<sup>18</sup> Un des buts généraux du programme est ainsi libellé : « communiquer sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement ». Dans l'explication des buts du programme, on précise ce but de la façon suivante : « L'étudiant ou l'étudiante doit savoir s'exprimer correctement, à l'oral et à l'écrit, et utiliser un niveau de langage adapté au type de communication et à l'auditoire. Il ou elle doit être capable notamment d'écrire correctement; de relater des faits; de formuler, d'exposer et de transmettre ses idées; de discuter; d'argumenter; de créer; de produire une œuvre, etc. Toute communication pertinente et cohérente doit être sous-tendue par la maîtrise de la forme (structure, orthographe, syntaxe, terminologie). »



Par ailleurs, le choix de solliciter la participation des seuls professeurs de la formation spécifique des deux programmes ciblés repose, d'une part, sur l'hypothèse que les devis ministériels de ces programmes induisent dans les cours ou les évaluations un rapport différent à la compétence langagière, hypothèse que nous n'aurions pu vérifier en interviewant des professeurs de la formation générale. En effet, les cours de français, d'anglais, d'éducation physique et de philosophie, qui constituent la formation générale au collégial, disposent de leurs propres devis ministériels et sont donnés à tous les étudiants, quel que soit leur programme d'études. Ces cours de la formation générale ne sont pas dans les faits reliés aux programmes d'études, notamment parce que la formation générale est souvent comprise comme un programme en soi et parce que c'est souvent chez l'étudiant seulement que les deux composantes de la formation s'intègrent. D'ailleurs, une abondante littérature, évoquée notamment par Tardif (2004 : 30 à 33), témoigne des difficultés d'arrimage de la formation générale et de la formation spécifique des programmes d'études du collégial.

D'autre part, l'évaluation de la langue écrite dans certains cours de la formation générale ne peut pas toujours être effectuée selon les mêmes standards que dans les cours de la formation spécifique, ce qui justifie l'exclusion de notre échantillon des professeurs qui les donnent. Par exemple, dans les cours d'anglais, on évalue plutôt la qualité de la langue des étudiants quant à cette langue, et les cours de français sont pour leur part souvent soumis à des prescriptions institutionnelles ou départementales différentes de celles qui prévalent pour l'ensemble des autres disciplines quant à l'évaluation de la langue, notamment en raison du fait que les cours de français développent nommément des compétences discursives.

Nous avons de cette façon pu mettre en place les conditions nécessaires pour recueillir des données liées à des sujets dont les caractéristiques sont diverses et dont les pratiques reflètent une variété de positions personnelles en ce qui trait à la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Comme l'indique la saturation à laquelle nous sommes parvenus à la suite des interviews, cette stratégie de sélection des sujets nous a permis d'inclure dans notre échantillon des sujets aux caractéristiques typiques et atypiques au regard du type d'approche privilégiée par leur institution d'appartenance en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. Selon ce qu'affirment Pourtois et Desmet (1996 : 75), l'ensemble de ces précautions assure la transférabilité des résultats de l'enquête.

Voici le portrait des sujets qui se sont soumis à une interview individuelle dans le cadre du premier volet de notre recherche.

#### Caractéristiques des sujets du volet 1

Caractéristiques	Nombre de sujets
<b>Sexe</b>	
• Masculin	17
• Féminin	20
<b>Âge (en années)</b>	
• 25 et moins	0
• 26 à 32	3
• 33 à 40	3
• 41 à 48	8
• 49 à 55	17
• 56 et +	6
<b>Langue maternelle</b>	
• Français	36
• Autre	1
<b>Pays d'origine</b>	
• Canada (tous territoires et provinces confondus)	35
• Autre	2
<b>Discipline(s) de formation</b>	
• Administration, comptabilité, marketing et commerce	9
• Anthropologie, sociologie, histoire, sciences humaines des religions, sciences politiques, géographie	10
• Bibliothéconomie	2
• Biologie	1
• Communications	1
• Droit	1
• Économie	2
• Informatique	1
• Informatique et mathématiques	2
• Mathématiques	2
• Philologie	1
• Psychologie	5
<b>Discipline d'enseignement</b>	
• Administration, techniques administratives, gestion de commerce	9
• Anthropologie, histoire, sociologie, sciences politiques, sciences des religions, géographie	11
• Biologie	1
• Droit	1
• Économie	2
• Informatique	4
• Mathématiques	1
• Psychologie	5
• Techniques de bureautique	1
• Techniques de documentation	2
<b>Formation en pédagogie</b>	19 (+ 4 en cours)

### Distribution des sujets par collège

	Cégep de Jonquière	Cégep de l'Outaouais	Cégep de Rivière-du-Loup	Cégep de Sainte-Foy	Collège de Maisonneuve	Collège Montmorency
Nombre de sujets	6	6	7	6	6	6

#### CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES ET ANONYMAT DES SUJETS

Dès le moment où les professeurs acceptaient par téléphone de participer à une interview individuelle en présence, nous leur envoyions par courriel un document présentant notre recherche ainsi que les mesures que nous avons prises afin d'assurer l'anonymat des sujets et la confidentialité de leurs propos. Avant de commencer l'interview proprement dite, les sujets étaient invités à relire ce document, à poser des questions au chercheur et à signer le protocole de confidentialité, dont on trouvera copie en annexe 2. Il est à noter que deux protocoles distincts ont été élaborés. Le premier a été utilisé dans notre propre collège afin d'assurer aux sujets de cet établissement que nous n'écouterions pas nous-mêmes les enregistrements sonores des interviews, puisque nous aurions ainsi pu reconnaître la voix de l'un ou l'autre des sujets. Le deuxième protocole a quant à lui été utilisé dans tous les autres cégeps.

Le protocole de confidentialité signé par chaque sujet constitue l'unique document identifiant les professeurs participant à notre recherche, puisque chacun des questionnaires de données sociodémographiques, chacune des cassettes d'enregistrement des interviews et chacune des transcriptions d'interviews ne sont identifiés qu'avec un numéro qui a été assigné à chaque interview. La mise sous clé des cassettes et protocoles de confidentialité signés ainsi qu'une attention spéciale portée à cet aspect dans le présent rapport garantissent aux sujets qui ont participé à notre recherche anonymat et confidentialité.

#### ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES

Au fur et à mesure de l'avancement des interviews individuelles, nous avons procédé à l'analyse des données recueillies afin de générer des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2003). Pour appuyer et systématiser notre analyse des données, nous avons eu recours à l'utilisation du logiciel *QSR Nvivo*, dont le principe d'analyse repose sur une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus dans le but de créer des catégories qui regroupent tous les extraits traitant d'un sujet en particulier (Bourdon et Descheneaux, 2005 : 7). Ce logiciel nous a donc permis

d'emmagasiner l'information recueillie, de la classer, de l'organiser et, surtout, d'effectuer des opérations de recherche (Bourdon et Descheneaux, 2005 : 10) qui ont ensuite soutenu la génération des catégories conceptualisantes, que nous avons développées au gré de l'avancement des interviews individuelles. À la différence de l'analyse thématique, l'analyse par catégories conceptualisantes ne se limite pas à établir un classement des données recueillies. Elle cherche aussi à induire une théorisation au fur et à mesure de l'avancement du travail analytique, dans ce cas-ci une théorisation des déterminants des pratiques des professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière des étudiants. L'exercice d'analyse par catégories conceptualisantes commande donc non seulement la définition des catégories, mais également la spécification de leurs propriétés et l'identification de leurs conditions d'existence (Strauss et Corbin, 1990). En bout de piste, la catégorie conceptualisante tient donc à la fois du constat, de la théorisation et du jugement critique.

L'adoption de cette méthode d'analyse qualitative offre plusieurs avantages, notamment celui de permettre de « faire surgir le sens en mettant en relation des événements et des contextes » (Paillé et Mucchielli, 2003 : 163). Or, les interviews ont justement été menées de manière à établir des liens entre la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière, soit l'événement, et les contextes dans lesquels ils prennent cette décision, contextes vraisemblablement tributaires des caractéristiques des milieux dans lesquels ils enseignent et des impulsions données ou pas par les politiques institutionnelles en lien avec l'évaluation de la compétence langagière, ce qui est à la base du concept des cultures organisationnelles dont nous estimions nécessaire de tenir compte dans notre recherche. Cette méthode d'analyse qualitative a présenté un autre avantage : au fur et à mesure que l'analyse du corpus permettait une théorisation, nous avons géré notre guide d'interview de façon à creuser davantage des aspects auxquels nous n'avions pas pensé nous arrêter et qui, pour certains sujets, semblaient jouer un rôle déterminant quant à la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Ainsi, nous avons pu au fil des interviews laisser plus de place à des éléments qui nous ont permis d'alimenter notre analyse et d'arriver à une meilleure compréhension du phénomène étudié.

Ce processus continu d'analyse nous a au bout du compte permis de « construire une représentation théorique de certains types de pratiques [...], en prenant en compte ce qui leur donne sens dans l'esprit des acteurs » (Perrenoud, cité par Paillé et Mucchielli, 2003 : 150). Nous avons ainsi pu générer des catégories et raffiner ces catégories en les précisant et en en augmentant le nombre au fur et à mesure de l'approfondissement de notre analyse et de notre compréhension du phénomène étudié.

Au terme du premier volet de la recherche, après plusieurs séries d'allers-retours entre le corpus et les catégories générées, d'une part, et, d'autre part, entre notre travail d'analyse et les rétroactions ponctuelles obtenues de notre conseiller en méthodologie, nous avons établi une centaine de catégories et de sous-catégories, que l'on retrouvera en annexe 3.

Ce travail de catégorisation nous a permis, au terme du premier volet de la recherche, de formuler quelque 200 constats issus de l'analyse des interviews et rattachés à l'un ou l'autre des trois objectifs de la recherche. C'est d'ailleurs en travaillant à l'établissement de ces constats et à leur organisation que nous avons pu remarquer l'importance de la question de la profondeur relative de l'évaluation de la compétence langagière effectuée par les professeurs, constat qui nous a menés à accorder à cette question une attention particulière dans le second volet de notre recherche. Ce sont aussi ces constats qui ont servi d'assises à la conception du questionnaire utilisé dans la deuxième année de la recherche.

## VOLET 2

BUT

Le second volet de notre recherche s'inscrit dans une démarche de confirmation et de hiérarchisation des déterminants et hypothèses issus du premier volet, qui, lui, visait plutôt à inventorier les déterminants de l'évaluation de la langue. Dans ce but, nous avons adopté une méthodologie quantitative qui joue dans ce contexte une double fonction : elle permet à la fois de confirmer le statut des déterminants, de vérifier la prévalence des déterminants, ce qui permet une identification des déterminants sur lesquels d'éventuelles interventions des collègues entraîneraient des bénéfices chez le plus grand nombre de professeurs, et constitue une occasion de vérifier le caractère plausible de certaines hypothèses.

COLLECTE DE DONNÉES DANS SON ENSEMBLE

Durant les mois de décembre 2007 et de janvier 2008, la collecte des données s'est déroulée auprès de professeurs des disciplines maîtresses des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion* de 5 collèges. Ainsi, la participation de 247 professeurs des départements concernés a été sollicitée afin qu'ils répondent à notre questionnaire de recherche, ce à quoi 162 d'entre eux ont aimablement consenti.

Le taux de réponse au questionnaire est donc de 65,6 %. Ce taux de réponse et ce nombre de répondants sont très satisfaisants et suffisent amplement aux analyses descriptives et bivariées.

## QUESTIONNAIRE

En nous appuyant sur les hypothèses et constats issus du volet 1, nous avons construit un questionnaire qui, y compris ceux portant sur les données sociodémographiques, comporte 88 énoncés ou questions à propos desquels nous avons demandé aux professeurs de répondre.

Afin que les professeurs n'aient pas à consacrer un temps trop important à notre questionnaire, ce qui aurait pu faire chuter le taux de réponse ou faire en sorte que les professeurs ne remplissent pas en entier le questionnaire, nous avons hiérarchisé les constats et hypothèses issus du premier volet de la recherche. Cette hiérarchisation, qui reposait sur le caractère incontournable ou non des différents constats et hypothèses, nous a permis de mieux juger des dimensions qui devaient, inévitablement, être laissées de côté, non pas parce que ces dimensions n'étaient pas intéressantes, mais plutôt parce qu'elles n'étaient pas cruciales pour l'atteinte des objectifs de notre recherche ou parce qu'il était à peu près impossible de creuser ces dimensions par questionnaire.

Les constats et hypothèses retenus ont par la suite été transformés en énoncés, certains pour lesquels les répondants devraient éventuellement indiquer leur degré d'accord, certains autres, moins nombreux, qui demanderaient aux répondants d'indiquer la fréquence à laquelle ils se retrouvaient dans la situation décrite par l'énoncé et, finalement, un très petit nombre d'énoncés par rapport auxquels les répondants devaient répondre par oui ou par non. Les énoncés ont été formulés afin d'obtenir des réponses le plus possible polarisées. Dans le même but, les échelles de Likert proposées comportaient quatre possibilités liées à l'adhésion ou à la fréquence et aucune de ces possibilités ne correspondait à la neutralité.

Après de nombreuses versions de la formulation des énoncés et de leur ordonnancement et après la rédaction et le peaufinage des consignes, le tout effectué avec la rétroaction de notre conseiller en méthodologie, des tests du questionnaire ont été effectués, c'est-à-dire que le questionnaire sommairement mis en page a été soumis à deux volontaires. Ces deux personnes non spécialistes de la langue ont ainsi pu, après avoir répondu au questionnaire, nous donner de la rétroaction sur les consignes, sur la formulation de chacun des énoncés, sur leur disposition, sur

l'adéquation de l'échelle, etc. Ces tests nous ont aussi permis de mesurer le temps approximatif nécessaire pour répondre au questionnaire.

Après les tests et avec les recommandations de notre spécialiste en méthodologie, les énoncés ont été reformulés et ont été disposés de façon à regrouper ceux qui abordaient des thèmes similaires et requéraient une même échelle, et ce, afin que le questionnaire ne donne pas aux répondants une impression de dispersion et afin de minimiser le risque que les répondants soient mélangés ou indisposés par des changements trop fréquents d'échelle. De plus, une attention particulière a été apportée à l'ordre des énoncés, de façon que les premiers abordent des sujets plus généraux, par exemple, la définition de « maîtrise de la langue écrite », pour aller graduellement vers des énoncés qui demandaient aux répondants de dévoiler leurs pratiques ainsi que leurs difficultés en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. Tout au long du processus de construction du questionnaire, une attention spécifique a été accordée au confort des répondants, et ce, dans tous les aspects du questionnaire, dont son graphisme et sa mise en page. La version définitive du questionnaire a par la suite été soumise à deux personnes du milieu collégial et non spécialistes de la langue. Leur rétroaction a donné lieu à des ajustements mineurs.

Le questionnaire issu des multiples versions, de la rétroaction et de l'accompagnement de notre conseiller en méthodologie est placé en annexe 4 du présent rapport et sa composition peut être schématisée comme suit :

#### Composition du questionnaire

Le questionnaire comporte des énoncés portant sur les thèmes suivants...	Nombre d'énoncés
Définition de la maîtrise de la langue	4
Attentes envers les collégiens	11
Responsabilité quant à l'amélioration de la compétence langagière	5
Compétence langagière et habiletés de correcteurs des professeurs	8
Satisfaction du professeur	1
Perception des effets de l'évaluation de la langue écrite des étudiants	9
Concertation entre professeurs	6
Règles institutionnelles concernant l'évaluation de la langue	7
Soutien des professeurs par le collège sur les plans de la langue et de son évaluation	7
Pratiques des professeurs	18
Liens entre compétence langagière et compétences spécifiques	2

#### CHOIX DES MILIEUX DE COLLECTE DES DONNÉES

Comme l'analyse des données recueillies dans le premier volet de la recherche nous indiquait que la taille du collège et sa région géographique ne constituaient pas des





langue, soit le Cégep de Rivière-du-Loup, le Cégep de Saint-Jérôme, le Cégep de Sainte-Foy, le Collège de Maisonneuve et le Collège Montmorency.

Le choix des collèges associés au volet 2 de la recherche est également tributaire d'un constat tiré de l'analyse des données recueillies durant la première année de la recherche : puisque la langue maternelle des étudiants constitue un déterminant de l'évaluation de la langue pour certains professeurs, il nous fallait mener le second volet de la recherche dans des milieux où l'on peut retrouver un plus grand nombre d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français. C'est pour cette raison que nous avons soumis notre questionnaire de recherche aux professeurs faisant partie des deux établissements où, dans le premier volet de nos travaux, les sujets avaient le plus fait allusion à cette question de la langue maternelle des étudiants.

De plus, avant d'arrêter notre choix sur les cégeps constituant le terrain du volet 2 de notre recherche, nous avons également pris en considération la taille des collèges, et ce, d'un point de vue pragmatique : de gros collèges nous permettaient de solliciter la participation d'un plus grand nombre de professeurs que de petits collèges.

Par ailleurs, nous visions à conserver pour le second volet de notre recherche le même nombre de collèges participants que dans le premier volet, sans pour autant que ces collèges soient nécessairement les mêmes. Nous avons ainsi sollicité de la part de la Direction des études des six collèges où nous souhaitions mener notre collecte de données l'autorisation de solliciter la participation des professeurs visés. Toutefois, dans un cas, la volonté, légitime, de la Direction des études d'un collège qui n'avait pas été appelé à participer au premier volet de la recherche de consulter le milieu sur l'opportunité d'autoriser la sollicitation de la participation des professeurs à une recherche portant sur l'évaluation de la compétence langagière a requis beaucoup de temps. Combinée au caractère infructueux de nos relances auprès de cette Direction des études une fois expiré le délai fixé, cette situation a fait en sorte que nous avons manqué de temps pour permettre à la fois la recherche d'un autre collège dont les caractéristiques correspondaient aux impératifs de la recherche, la sollicitation de l'autorisation de la Direction des études de ce collège, l'obtention de cette autorisation, l'établissement des contacts avec les départements concernés ainsi que la réalisation de notre collecte de données, et ce, sans mettre en péril le calendrier de la recherche. Nous avons ainsi dû nous contenter, pour la catégorie « Approche décentralisée orientée », d'un seul milieu de collecte de données.

Au résultat, voici le portrait des collèges dans lesquels la collecte de données du volet 2 a été menée :

**Portrait des milieux de la collecte de données du volet 2**

	Cégep de Rivière-du- Loup	Cégep de Saint- Jérôme	Cégep de Sainte-Foy	Collège de Maisonneuve	Collège Montmorency
Nombre d'étudiants à plein temps dans le collège au 20 septembre 2006 <sup>19</sup>	1 178	3143	6 424	5 514	4 967
Nombre de professeurs à plein temps dans le collège au 20 septembre 2006 <sup>20</sup>	113	438	652 <sup>21</sup>	443	586
Densité de population de la MRC <sup>22</sup>	26,0 hab./km <sup>2</sup>	126,3 hab./km <sup>2</sup>	975,1 hab./km <sup>2</sup>	3 761,6 hab./km <sup>2</sup>	1 532,0 hab./km <sup>2</sup>
Nombre d'immigrants admis de 1996 à 2005 et présents dans la région, la ville ou l'île en janvier 2007 <sup>23</sup>	718 Donnée pour la région	5 384 Donnée pour la région	11 320 Donnée pour la région	185 809 Donnée pour l'île	17 121 Donnée pour la ville
Revenu personnel disponible par habitant de la MRC <sup>24</sup>	21 475 \$	24 253 \$	24 290 \$	24 810 \$	23 882 \$

#### CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Dans le cadre de la seconde année de notre recherche, nous avons sollicité et reçu la collaboration de la Direction des études de chacun des cinq collèges mentionnés plus haut. Nous avons ainsi obtenu, pour chacun de ces collèges, grâce à la collaboration d'une personne désignée par la Direction des études, le nom des coordonnateurs des départements dont les disciplines sont maîtresses dans les programmes *Sciences humaines* ou *Techniques de comptabilité et de gestion*. Les professeurs de ces disciplines ont été ciblés parce que les données du premier volet de la recherche suggéraient que cette dimension, celle du programme, pouvait influencer sur certaines représentations et pratiques des professeurs.

Nous avons téléphoné à ces coordonnateurs afin de savoir si, à la faveur d'une réunion départementale ayant lieu au plus tard en janvier 2008, nous pourrions soumettre notre questionnaire aux professeurs volontaires. Dans le cas où nous avons obtenu une réponse favorable, soit 4 départements sur 17, nous avons procédé ainsi.

<sup>19</sup> Fédération des cégeps, 2007.

<sup>20</sup> Fédération des cégeps, 2007.

<sup>21</sup> Nombre de professeurs à temps plein et partiel, à l'automne 2007.

<sup>22</sup> Institut de la statistique.

<sup>23</sup> Gouvernement du Québec, MICC.

<sup>24</sup> Institut de la statistique.

Dans les départements où aucune réunion n'était prévue dans la plage indiquée et dans les départements où l'ordre du jour était trop serré pour permettre notre visite, ce sont les coordonnateurs de département qui ont distribué le questionnaire. Les répondants disposaient, en sus du questionnaire et des consignes qui l'accompagnaient, d'une enveloppe qui pouvait être scellée, pour assurer le retour anonyme du questionnaire rempli au coordonnateur.

Cette façon de procéder nous a permis d'obtenir un taux de réponse global de 65,6 %, dont la répartition est présentée dans le tableau suivant.

Il est à noter que, comme chacun des collèges présente des départements regroupant des disciplines qui ne sont pas partout les mêmes, nous avons fait le choix de regrouper, aux fins de notre rapport et pour des fins de comparaison, les départements dont les disciplines sont les disciplines maîtresses des deux programmes d'études ciblés. Quant aux professeurs de psychologie, puisqu'ils sont appelés à donner des cours dans les deux programmes ciblés et parce que dans la plupart des collèges ils sont réunis au sein d'un département, nous avons choisi, chaque fois que cela était possible, de ne les associer ni à l'un ni à l'autre des programmes ciblés.

### Répartition des répondants et taux de réponse par département et par collège

	Cégep de Rivière- du-Loup	Cégep de Sainte-Foy	Cégep de Saint- Jérôme	Collège de Maisonneuve	Collège Montmorency	Total pour les 5 collèges
Nombre total de professeurs dans les départements des disciplines maîtresses du programme <i>Sciences humaines</i>	8	33	15	32	28	116
Nombre de répondants dans les départements des disciplines maîtresses du programme <i>Sciences humaines</i>	6		14	17	21	79
<b>Taux de réponse dans les disciplines maîtresses de <i>Sciences humaines</i></b>	<b>75 %</b>	<b>64 %</b>	<b>93 %</b>	<b>53 %</b>	<b>75 %</b>	<b>68 %</b>
Nombre total de professeurs dans le Département de psychologie (discipline susceptible d'offrir des cours dans le cadre des deux programmes ciblés)	*	16	11	15	10	52
Nombre de répondants dans le Département de psychologie	*	14	10	4	5	33
<b>Taux de réponse dans le Département de psychologie</b>	<b>*</b>	<b>88 %</b>	<b>91 %</b>	<b>27 %</b>	<b>50 %</b>	<b>64 %</b>
Nombre total de professeurs dans le département des disciplines maîtresses du programme <i>Techniques de comptabilité et de gestion</i>	7	22	7	23	20	79
Nombre de répondants dans le département des disciplines maîtresses du programme <i>Techniques de comptabilité et de gestion</i>	4	12	4	17	13	50
<b>Taux de réponse dans les disciplines maîtresses de <i>Techniques de comptabilité et de gestion</i></b>	<b>57 %</b>	<b>55 %</b>	<b>57 %</b>	<b>74 %</b>	<b>65 %</b>	<b>63 %</b>
<b>NOMBRE DE RÉPONDANTS TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>47</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>162</b>
<b>TAUX DE RÉPONSE TOTAL</b>	<b>67 %</b>	<b>66 %</b>	<b>85 %</b>	<b>54 %</b>	<b>67 %</b>	<b>66 %</b>

\* Dans ce collège, les professeurs de psychologie font partie du Département de sciences humaines.

### CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Les répondants au questionnaire du second volet de la recherche présentent les caractéristiques suivantes :

Sexe	Nombre	Proportion
Hommes	73	45 %
Femmes	89	55 %

Groupe d'âge	Nombre	Proportion
25 à 34 ans	28	17 %
35 à 44 ans	41	25 %
45 à 54 ans	54	33 %
55 ans et plus	39	24 %

Appartenance à un collège favorisant un type d'approche institutionnelle	Nombre de répondants	Proportion
Approche tendant vers l'unification	47	29 %
Approche tendant vers la diversité	115	71 %

Département	Nombre	Proportion
Sciences humaines et sociales, y compris psychologie	112	69 %
Administration	50	31 %

Diplôme le plus haut obtenu	Nombre	Proportion
Certificat, baccalauréat ou cours classique	47	29 %
Maîtrise	96	59 %
Doctorat	19	12 %

Statut d'emploi	Nombre	Proportion
Précaire	65	40 %
Permanent	96	60 %

Programme d'enseignement*	Nombre	Proportion
Sciences humaines seulement	101	62 %
Techniques de comptabilité et de gestion seulement	23	14 %
Techniques de comptabilité et de gestion et Sciences humaines	31	19 %

\* Le total n'égal pas 100 % parce que nous n'avons pas pris en compte les autres programmes en tant que variables indépendantes.

Discipline d'enseignement*	Nombre	Proportion
Sciences humaines, sciences sociales et psychologie	106	66 %
Administration	49	30 %

\*Le total n'égal pas 100 % parce que nous n'avons pas pris en compte les autres disciplines d'enseignement en tant que variables indépendantes.

<b>Nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial</b>	<b>Nombre</b>	<b>Proportion</b>
10 ans et moins	54	34 %
Plus de 10 ans	105	66 %

## TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Le traitement statistique des données du second volet de la recherche a été effectué à l'aide du logiciel *SPSS* (version 13.0). Les données des questionnaires ont été saisies à partir des questionnaires retournés. Les mesures d'échelle (Q01 à Q49 et Q53 à Q78) ont été traitées comme des variables continues (1 à 4) et arrondies à 0,5 près.

Comme on pourra le constater à la lecture du tableau suivant, une série de variables ont été créées, à partir des autres données des questionnaires, pour caractériser l'échantillon et servir de variables indépendantes dans les analyses bivariées : les variables sociodémographiques (sexe, groupe d'âge, niveau de scolarité), les variables d'emploi (statut d'emploi, département, programme d'enseignement, discipline d'enseignement, expérience d'enseignement au collégial) et une variable d'établissement (approche collège). Les modalités des variables Département, Programme d'enseignement et Discipline d'enseignement ont été déterminées à partir de l'examen des effectifs dans chacune des catégories initiales, en visant à effectuer les regroupements les plus cohérents possible tout en évitant les groupes trop petits susceptibles d'invalider les tests statistiques bivariés.

### Variables indépendantes

<b>Groupe</b>	<b>Variable</b>	<b>Nombre de modalités</b>
Variables sociodémographiques	Sexe	2
	Groupe d'âge	4
	Niveau de scolarité	3
Variables d'emploi	Statut d'emploi	2
	Département	2
	Programme d'enseignement	3
	Discipline d'enseignement	2
Variable d'établissement	Approche collège	2

Les variables d'échelle ont d'abord fait l'objet de statistiques descriptives univariées. Les tableaux présentent d'abord les fréquences des effectifs selon leurs réponses scindées en deux groupes : Désaccord (Tout à fait en désaccord et Plutôt en désaccord) et Accord (Plutôt en accord et Tout à fait en accord) pour les items Q01 à Q49 et Q67 à Q78; Rarement (Jamais ou Parfois) et Fréquemment (Souvent et Toujours) pour les items Q53 à Q66. Il faut noter que les rares réponses se situant

exactement au milieu (2,5) de l'échelle ont été omises de ces calculs de fréquences. Les tableaux présentent ensuite la moyenne et l'écart-type de chaque item. La moyenne reflète la tendance centrale de la distribution des réponses. Par exemple, lorsque la moyenne est inférieure à 2,5, les répondants tendent à être en désaccord avec l'énoncé. L'écart-type reflète pour sa part la dispersion des réponses. Un petit écart-type est le reflet de réponses très centrées autour de la moyenne, ce qui traduit une sorte d'unanimité autour d'une modalité, alors qu'un écart-type plus grand est signe de réponses qui couvrent un spectre plus large.

Des analyses bivariées ont aussi été conduites pour déterminer la significativité, au sens statistique, des relations entre certaines variables. Dans certains cas ciblés, la corrélation de Pearson a été utilisée pour vérifier certaines relations entre des items apparentés. Le seuil de significativité utilisé pour ces analyses est de 0,05.

D'autres analyses, plus nombreuses et systématiques, ont été conduites pour déterminer s'il existait des différences significatives entre les moyennes des réponses aux variables d'échelle entre les groupes formés par les variables indépendantes (sociodémographiques, d'emploi et d'établissement). Pour les variables indépendantes à deux modalités, le test T a été utilisé pour cibler les différences significatives au sens statistique. Pour les variables indépendantes à plus de deux modalités, nous avons eu recours à la procédure Anova, qui a été complétée en *post hoc* par le test de Scheffe lorsque la différence d'ensemble était évaluée comme significative, pour cibler où se situaient les différences intergroupes. Dans tous les cas, la correction de Bonferroni a été appliquée compte tenu du nombre important de tests distincts menés sur les mêmes données. Cette correction a pour effet, dans le cas de nos analyses, de rabaisser à 0,001 le seuil de significativité admis pour chaque test individuel. Dans le cadre de la présentation des résultats, seules les différences statistiquement significatives sont signalées. On trouvera aux annexes 5 à 8 les tableaux présentant ces différences de façon détaillée.

# **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**





---

---

## **Présentation des résultats**

### **Chapitre 1**

Représentations que se font les professeurs de  
la maîtrise de la langue et techniques de  
correction qu'ils emploient

---

---



## CHAPITRE 1 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

---

### 1.1 MAÎTRISE DE LA LANGUE

Pour mieux prendre la mesure de ce que sont les pratiques d'évaluation de la langue écrite des professeurs et de ce qui les détermine, il nous semble nécessaire de nous arrêter d'abord aux représentations que se font les professeurs de ce qu'est la maîtrise de la langue. À cet égard, l'analyse des interviews a rapidement permis de mettre au jour la difficulté, pour les professeurs, de définir ce qu'est la maîtrise de la langue écrite et, malgré les quelques points communs entre les différentes définitions recueillies, l'absence évidente de consensus quant à ce qu'est la maîtrise de la langue.

La difficulté à définir ce qu'est la maîtrise de la langue écrite tient sans aucun doute à la nature même de cette compétence. Cette difficulté n'a toutefois pas empêché la majorité des sujets de préciser, d'une manière ou d'une autre, que la maîtrise de la langue, c'est ce qui permet à une personne de transposer à l'écrit sa pensée ou de la rendre intelligible pour autrui :

*Maîtrise de la langue écrite? Bien, c'est toute la capacité de faire comprendre son message. Quand on écrit, on veut généralement passer un message, être bien perçu, être bien compris, pouvoir faire un message juste.*

*C'est communiquer de façon à être compris par une autre personne. De transmettre son message correctement entre ce que l'on pense et ce que l'on écrit ou ce que l'on dit.*

*Fait que, moi, je dirais d'une manière simple, là, peut-être simpliste aussi, mais je dirais que c'est l'objectif à atteindre pour un étudiant dans mes cours, c'est qu'il arrive au niveau de la construction d'un texte à pouvoir exprimer avec le plus de clarté possible ce qu'il a dans la tête.*

Au-delà du point commun à la majorité des définitions proposées par les sujets interviewés, on observe beaucoup de différences. Ainsi, certains sujets associent la maîtrise de la langue à ce qu'ils appellent « la base » :

*Maîtrise de la langue écrite? Bien, savoir, avoir une base, au moins un minimum de vocabulaire et les accords, les participes et tout ça.*

*Pour le collégial, la maîtrise de la langue, c'est une personne qui, au départ, en termes de syntaxe, suit les règles de base : sujet, verbe, complément. Qui est capable dans son texte d'y aller [...] d'une idée par phrase, de structurer son texte en paragraphes et, cela fait, d'employer de manière je dirais intelligible la ponctuation simple, la virgule par exemple, des phrases courtes qui s'enchaînent. Et comprendre pourquoi vient un temps où, parce qu'on est dans une étape deux de son raisonnement, on change de paragraphe. Ces règles-là, quand elles sont maîtrisées, elles sont garantes du succès.*

*Bien, c'est structurer un texte de façon convenable. Moi, je pense que c'est la grammaire, c'est l'orthographe, c'est la base.*

Bien que toutes ces définitions reposent sur un concept unique, la maîtrise de la base, elles n'ont pas toutes la même précision, ce qui s'explique peut-être par la plus ou moins grande maîtrise du métalangage grammatical de certains sujets. Malgré tout, les définitions sont suffisamment précises pour faire voir que la maîtrise de la base, chère aux yeux de plusieurs, commande la maîtrise d'habiletés qui, en apparence au moins, ne sont pas toujours les mêmes et, de surcroît, ne sont pas toujours d'un même niveau de difficulté.

En sus des précisions sur la « maîtrise de la base » apportées par plusieurs sujets, d'autres sujets ont aussi défini ce qui va au-delà de leurs exigences, c'est-à-dire ce qu'ils ne demandent pas à leurs étudiants. Nous avons ainsi accès aux limites supérieures de ce qui, dans un texte, fait foi de la maîtrise de la langue de son scripteur :

*C'est aussi l'orthographe, je dirais générale, flagrante, pas les exceptions, l'infinitif et tout ça.*

*Il y a des particularités plus « totchées » qu'on ne connaît pas nécessairement tout le monde. Ça, je trouve que c'est comme, bon, une classe à part. Mais les règles de base dans nos grammaires, simples, là, devraient être connues. [...] Le fait que tu maîtrises ta langue, c'est ça.*

*Être capable d'écrire les bons mots, faire le bon choix, une bonne syntaxe sans fautes, c'est la base. Par la suite, si on peut rajouter à ça un vocabulaire un petit peu plus élargi, bien, ça devient juste intéressant.*

*Bien, moi, je trouverais [adéquat] un texte dont on comprend le sens. Et je ne sais pas, [un texte dans lequel] il ne manque aucun mot. Puis qui est intéressant un*

*petit peu, là, [avec] le moins de fautes possible. Puis pas des fautes majeures, là, qui changent le sens de la phrase, là.*

Ainsi, la maîtrise de la langue ne commande pas, pour l'un, la maîtrise des « exceptions », de l'« infinitif » et de « tout ça », pour un autre « des particularités plus "touchées" qu'on ne connaît pas nécessairement tout le monde », alors que pour un autre encore elle exige d'« écrire sans fautes », perspective à laquelle, enfin, n'adhère pas un autre sujet pour qui la maîtrise de la langue s'observe quand il y a dans un texte « le moins de fautes possible » et qu'il n'y « manque aucun mot ».

En même temps, les définitions proposées par ces sujets permettent de constater que toutes les fautes ne sont pas d'égale importance dans l'esprit des professeurs : certaines fautes seraient plus graves que d'autres, donc « majeures », pour reprendre les mots d'un sujet tout juste cité, et les retrouver dans un texte illustrerait la non-maîtrise de la langue par son auteur.

À ces jugements sur la gravité relative des fautes les unes par comparaison aux autres se superpose le jugement des sujets sur le nombre de fautes acceptable dans un texte pour que l'on puisse affirmer que son auteur maîtrise la langue :

*S'il y a un document de trois ou quatre pages, [et que] tu as une faute, quelque chose de, bien, je ne sais pas, moi, une exception, bien, moi, je pense que la personne maîtrise quand même la langue. Mais s'il y a des fautes à toutes les pages, que c'est des règles de base qui ne sont pas respectées, bien... Il y a comme des niveaux. Il faut former à tous les niveaux de grammaire standard que tout le monde doit savoir.*

*Mais je pense que, pour leur niveau, ils [les étudiants de niveau collégial] ne devraient pas faire plus de deux ou trois fautes par page, là, normalement, là.*

*Dans l'absolu, la maîtrise de la langue écrite, ça serait être capable de se faire comprendre, être capable d'aller droit au but au niveau de la structure de phrase. Puis être capable de se faire comprendre, bien, ça implique aussi avoir une orthographe adéquate, donc avoir un minimum de fautes. Moi, je ne suis pas pour le zéro faute total, mais avoir un minimum de fautes raisonnable, tu sais. Dans une page, avoir une faute, ça peut toujours passer, là, mais en avoir cinq...*

Par ailleurs, certaines des définitions de la maîtrise de la langue proposées par les sujets reposent non pas sur un jugement quant à ce qui doit ou non être maîtrisé ou quant au type ou au nombre de fautes acceptables, mais sur des critères esthétiques.

Ces définitions mettent en relief l'importance de la dimension stylistique dans la maîtrise de la langue :

*Il y a ce qui vient au second niveau, qui est le style, hein, le style, qui est là non pas pour épater la galerie, mais plutôt pour personnaliser aussi son expression. Parce que la langue, c'est quelque chose que chacun pratique et qui module le noyau ou la substance même de la langue, qui la colore et qui sans qu'on s'en aperçoive finit par l'enrichir, la faire se transformer et tout ça. Donc, le style c'est important parce que la personnalité de quelqu'un peut se traduire justement dans le style. Donc, autrement dit, la maîtrise de la langue, ce n'est pas juste une question technique. Bien sûr, il faut la maîtriser techniquement, mais il y a une dimension qui est toujours au-delà de la technique, hein, puis, là, on touche à la culture.*

*Bien, c'est être capable d'écrire un texte qui a une belle apparence en le regardant.*

*La maîtrise, pour moi, c'est la beauté de la langue. J'aime la langue.*

Enfin, signalons que certains sujets ont défini la maîtrise de la langue en ayant recours à des critères entre lesquels il est difficile d'établir des liens. Parce qu'elles donnent accès à la variété des représentations des sujets, ces définitions semblent néanmoins dignes d'intérêt :

*[Maîtriser la langue, c'est] exprimer ton idée clairement dans un temps normal, là.*

*Puis ce n'est pas un français, tu sais, c'est un français correct, mais d'affaires. C'est un français d'affaires. [...] Sans ambiguïtés. Que ça soit clair, précis. Puis pas de répétitions. En tout cas, le genre de français, ceux à qui j'enseigne, c'est ce genre de français-là dont ils ont besoin.*

*C'est écrire sans faire de fautes du premier coup, de ne pas devoir toujours faire référence à ses outils, là. En même temps, [c'est] être capable d'écrire, bon, rapidement. Être capable aussi de réécrire ce que quelqu'un dit de façon correcte. En même temps, c'est être capable de composer aussi.*

*C'est être en mesure d'exprimer nos idées, puis le plus clairement possible, puis en utilisant peut-être le moins de mots possible.*

Même s'il s'agit d'une remarque isolée, il nous apparaît par ailleurs utile de souligner le fait que pour un sujet, la maîtrise de la langue, parce qu'elle exige la perfection, est

quelque chose de quasi inaccessible. Par ses propos, ce sujet établit ainsi une distinction entre une utilisation correcte ou adéquate de la langue et la maîtrise de la langue :

*La maîtrise, je pense que c'est, pour moi, c'est quelque chose de très poussé. Je pense qu'on est loin de la perfection, honnêtement, là. Je pense, des fois, on va parler plutôt d'un français d'utilisation correcte ou d'un français adéquat ou d'utilisation correcte du français. On s'attend à un minimum. En tout cas, je pense que la perfection, elle est difficile à atteindre.*

L'analyse des interviews a donc permis de constater qu'il n'y a pas de consensus quant à ce que signifie dans l'absolu maîtriser la langue écrite. Les propos suivants permettent quant à eux de constater que de définir la maîtrise de la langue au collégial est, pour les professeurs, un exercice encore plus difficile : « Parce que c'est difficile, c'est difficile à définir c'est quoi maîtriser la langue française. [...] La maîtriser au niveau collégial? Je ne le sais même pas, c'est quoi "maîtriser" au niveau collégial. »

Néanmoins, et même si la notion de maîtrise de la langue écrite n'est manifestement pas univoque, nous avons retenu de notre analyse des données qualitatives ce qui nous semble être à la base des représentations les plus répandues chez les sujets quant à ce qu'est la maîtrise de la langue écrite. Sous la forme de descriptions du produit d'une personne qui maîtrise, selon les sujets, la langue écrite, nous avons ainsi construit trois items qui reflètent ce que sont ces représentations et en avons vérifié la prévalence dans le deuxième volet de la recherche.

Ainsi, parce qu'ils sont étroitement liés entre eux, les trois premiers items du questionnaire permettent d'avoir accès à la représentation que se font les répondants de la notion de maîtrise de la langue écrite. L'item 1 est celui de ces trois items qui obtient le taux d'accord le plus élevé (88 %), ce qui nous permet d'affirmer que la capacité d'un individu à exprimer sa pensée à l'écrit constitue un indice de maîtrise de la langue écrite pour le plus grand nombre de professeurs. Les résultats du questionnaire indiquent par ailleurs que le fait d'écrire sans fautes est un indice de maîtrise de la langue pour un moins grand nombre de répondants (Q2, 81 %) et que le fait qu'un scripteur écrive en faisant quelques fautes n'empêche pas une proportion considérable de professeurs de considérer que ce scripteur maîtrise la langue (Q3, 69 %).



**Tableau 1.1**  
**Représentations de la maîtrise de la langue écrite**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
1. Une personne maîtrise la langue écrite quand elle est capable d'expliquer sa pensée par écrit.	11,7	88,3	3,27	,693
2. Une personne maîtrise la langue écrite quand elle écrit sans faire de fautes.	17,3	80,7	3,07	,683
3. Une personne maîtrise la langue écrite même si elle fait quelques fautes.	30,8	69,2	2,84	,710

### Synthèse de la section

**Si nos données indiquent que le concept de maîtrise de la langue est difficile à définir et que tous les professeurs n'en ont pas nécessairement la même représentation, il n'empêche que la capacité à transposer par écrit sa pensée semble être le critère qui fasse le plus largement consensus.**

## 1.2 TECHNIQUES DE CORRECTION

À la lumière de ce que les sujets du premier volet de la recherche nous ont dit, on peut affirmer que trois grandes façons de faire caractérisent le travail d'évaluation de la langue qu'ils effectuent : soit ils laissent une trace symbolique pour marquer la présence d'une erreur de langue, soit ils réécrivent un mot ou un passage fautif, soit ils laissent une trace et donnent des indications sur la nature de la faute relevée.

### LA TRACE

Près de la moitié des professeurs interviewés indiquent les fautes par différents moyens (soulignement, trait, cercle, etc.).

### LA RÉÉCRITURE

Un peu moins du tiers des personnes interviewées choisissent plutôt de corriger les erreurs de langue (remplacer un « s » fautif par le « t » approprié, ajouter un accent, etc.), ce qui, dans le cas des erreurs de syntaxe, peut aller jusqu'à la réécriture de passages entiers.

### LA TRACE ACCOMPAGNÉE D'UNE INDICATION SUR LA NATURE DE LA FAUTE

Une minorité des sujets interviewés choisissent, pour leur part, de signaler les fautes et de donner des indications sur leur nature. Nous n'avons malheureusement pas de données quant à la façon dont les professeurs donnent ces indications sur la nature des erreurs signalées. Toutefois, on peut penser que le professeur procède de l'une ou l'autre des façons suivantes : soit il écrit au long la nature de la faute, soit il utilise un code de correction dont il donne la légende aux étudiants (ex. : « V » pour « Vocabulaire », « P3 » pour « Un sujet ne peut pas être séparé du verbe par une seule virgule. », etc.), soit il utilise un code de correction adopté par son département ou son collègue ou proposé par un auteur.

On notera au passage que de rares professeurs, deux en fait, ont affirmé durant leur interview adopter parfois l'une et parfois l'autre des trois techniques de correction répertoriées, sans toujours préciser par ailleurs ce qui guide leur choix. Toutefois, un sujet précise que le temps est intervenu dans sa décision : « Bien, c'est-à-dire que, grosso modo, en fait, j'encercle les fautes. Il fut un temps où je mettais la correction à

côté [du mot fautif], mais un, c'est trop long, puis deux, je pense que ce n'est pas une bonne idée. »

Parce que la technique de correction privilégiée par le professeur ne semble aucunement déterminante de sa décision d'évaluer ou non la langue, nous avons choisi de ne pas vérifier dans le volet quantitatif de la recherche la prévalence de l'utilisation des trois grandes techniques relevées.

Par ailleurs, les interviews ont révélé qu'il est difficile, pour une très grande majorité des professeurs interviewés, de donner des précisions sur la nature des fautes qu'ils signalent dans les travaux des étudiants, peu importe qu'ils privilégient l'utilisation de l'une ou l'autre des techniques de correction. Leurs difficultés empêchent de faire un inventaire fiable du type d'erreur de langue qu'ils prennent en compte dans l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Cette difficulté semble s'expliquer par la plus ou moins grande maîtrise du métalangage grammatical : à l'exception de l'orthographe d'usage, toutes les catégories grammaticales posaient en effet des difficultés à une majorité de sujets. À cet égard, la syntaxe est une des catégories grammaticales avec laquelle les sujets apparaissaient le moins à l'aise. Par exemple, certains sujets ont à la fois affirmé, de façon assez paradoxale, « corriger la syntaxe », mais « rarement la structure des phrases » ou, à l'inverse, « aller dans la logique de structure de phrase », mais « pas beaucoup dans la syntaxe ».

Pour remédier à l'imprécision des données recueillies dans les interviews, nous avons choisi, dans le volet quantitatif de la recherche, d'interroger les répondants sur les types d'erreurs de langue en leur proposant d'indiquer quels éléments de la compétence langagière ils évaluent, et ce, à partir d'une liste d'éléments de la compétence langagière, formulés dans un vocabulaire simple, avec des exemples. Nos données indiquent que les professeurs qui évaluent souvent ou toujours la conjugaison des verbes ou les accords sont plus nombreux que ceux qui le font pour chacun des autres aspects de la langue écrite proposés dans le questionnaire.

**Tableau 1.2**  
**Pratiques d'évaluation des professeurs de la formation spécifique**

	Jamais ou Parfois %	Souvent ou Toujours %	Moyenne	Écart-type
Sur le plan de la langue, j'évalue :				
— 61. les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés).	1,3	98,7	3,82	0,418
— 62. la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.).	1,3	98,7	3,82	0,418
— 63. la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.).	16,6	83,4	3,30	0,790
— 64. la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	39,7	60,3	2,82	0,953
— 65. le vocabulaire.	17,9	82,1	3,31	0,793
— 66. la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	22,0	78,0	3,24	0,871

Selon la famille de disciplines des répondants, on remarque toutefois des différences significatives sur le plan statistique quant à ce qui est évalué par les professeurs. Ainsi, les professeurs des disciplines humaines affirment évaluer plus souvent que ne l'affirment leurs collègues des disciplines liées à l'administration les aspects suivants : le vocabulaire (Q65 : 3,48 et 2,96), la structure du texte (Q66 : 3,39 et 2,84) et la ponctuation (Q64 : 3,03 et 2,36). Il importe de préciser que le seuil entre les deux pôles de l'échelle de fréquence utilisée est fixé à 2,5, ce qui signifie, dans le cas de la ponctuation, que ce seuil est franchi par un seul des groupes de répondants : les professeurs des disciplines humaines affirment évaluer *souvent* ou *toujours* cet aspect de la langue, alors que leurs collègues des disciplines liées à l'administration affirment plutôt l'évaluer *parfois* ou *jamais* (voir Annexe 5).

Une analyse supplémentaire nous permet de remarquer une autre différence significative sur le plan statistique quant aux pratiques d'évaluation de la structure du texte par, d'une part, les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et, d'autre part, deux autres groupes de professeurs. Ainsi, pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*, on obtient une fréquence moyenne de 3,47, qui est significativement plus élevée que la fréquence obtenue pour chacun des deux autres groupes, soit 2,63 pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* et 2,96 pour ceux qui enseignent dans les deux programmes. On n'observe toutefois aucune différence significative entre ces deux derniers groupes : seuls les professeurs qui enseignent des cours du programme *Sciences humaines* se démarquent des autres professeurs (voir Annexe 6).

Au sujet de la sanction liée à l'évaluation de la langue écrite, les interviews menées indiquent que, quant à la façon dont les sujets tiennent compte de la qualité de la langue dans les résultats des étudiants, les pratiques sont variables d'un individu à un autre, quelles que soient les prescriptions institutionnelles<sup>25</sup>. Nous n'avons donc pu mettre au jour aucune constante : certains sujets enlèvent un nombre de points déterminés par faute, alors que d'autres font une soustraction plus globale; certains réservent des points pour la langue dans leur grille d'évaluation, alors que d'autres soustraient plutôt du résultat obtenu par l'étudiant des points pour les erreurs de langue commises; d'autres encore permettent aux étudiants de récupérer des points s'ils corrigent leurs erreurs de langue, tandis que certains de leurs collègues demandent aux étudiants de recommencer leurs travaux quand ils comportent trop d'erreurs de langue. Les extraits suivants offrent quelques illustrations des mécanismes mis en œuvre par les professeurs pour gérer la sanction liée à l'évaluation de la langue écrite des étudiants :

*Et même, vu que ça m'arrive moi aussi de faire des erreurs, il y a toujours, comme je leur dis toujours, je leur donne deux ou trois fautes gratuites. (Sujet 3.6)*

*Je souligne. Quand c'est, quand ça me révolte un petit peu, j'enlève des points. Oh, oui, oui. Quand c'est trop, là, j'enlève des points. [...] C'est une note d'ensemble. Ah, oui, c'est une note d'ensemble. Parce que si on le soustrait par faute, je crois qu'on va atteindre très vite le 10 %. (Sujet 1.12)*

*Donc, j'encercle les fautes. Je les encercle toutes. Quand c'est, par exemple, des fautes d'orthographe ou de grammaire, je fais juste encercler l'endroit où il y a une faute ou le mot dans lequel il y a une faute. Sinon, parfois c'est des fautes de syntaxe aussi, où la formulation n'est pas assez claire, donc je mets un « F » encadré dans la marge, juste pour indiquer que c'est la formulation qui est inadéquate. Puis, mais par contre, je n'enlève pas de points, à moins, là, qu'il y ait un paragraphe, là, complet [dans lequel] c'est à ne rien y comprendre, là. Mais j'enlève des points pour la grammaire et l'orthographe. Puis c'est ça, donc, généralement, ils perdent un certain nombre de points, là. Par exemple, je ne sais pas, si le travail est sur 10, peut-être qu'ils peuvent perdre 0,05... Tu sais, je les fais par paquet de deux, puis ça vaut 0,1 admettons là. [...] Donc, je calcule ça comme ça. Donc, je compte le nombre de fautes, puis ça vaut un certain nombre de points, maximum de 10 % de la valeur du travail. Puis, donc, je leur donne leur note. Je leur donne leur note, ensuite moins 10 %. Donc, ils savent les points exactement qu'ils ont perdus pour le français. Puis, moi, je leur donne la chance,*

---

<sup>25</sup> Nous reviendrons en détail sur l'impact des prescriptions institutionnelles sur les pratiques d'évaluation de la langue écrite au chapitre 5 de la présentation des résultats

*dans certains cas, de récupérer la moitié des points pour le français, parce que... En tout cas, je trouve que mon rôle, c'est sûr c'est d'identifier leurs erreurs, autant pour le français qu'en général. Mais surtout, je ne trouve pas que la politique, elle doit servir juste à les punir, puis à leur dire : « Regarde, tu n'as pas fait comme il faut », tu sais. Je pense que le but, il doit être pédagogique. Puis ça, ça veut dire de leur donner une chance de s'améliorer.*

Comme on peut le constater à la lecture de ces extraits, les techniques de gestion des points liés à l'évaluation de la compétence langagière sont multiples. Devant l'impossibilité de les prendre toutes en compte dans un seul questionnaire, nous n'avons pas mesuré directement la prévalence du recours à une technique plutôt qu'à une autre dans le volet quantitatif de la recherche. Nous avons plutôt cherché à vérifier la prévalence des raisons qui motivent les décisions des professeurs. Ces raisons étant liées à la représentation que les professeurs se font de leur rôle, à leurs croyances et au rapport des professeurs aux règles auxquelles ils sont soumis, nous les présenterons donc, dans les prochains chapitres, au fur et à mesure que la présentation des résultats permettra de les faire émerger.

### Synthèse de la section

**Trois grandes façons de faire se dégagent de l'analyse des données quant aux techniques de correction utilisées par les professeurs : la trace, la réécriture et la trace accompagnée d'une indication sur la nature de la faute relevée. Quant à la sanction liée à l'évaluation de la langue écrite, les pratiques des professeurs sont variables et, nous le verrons un peu plus loin, déterminées par des facteurs qui sont notamment en lien avec leurs croyances.**

## **Synthèse du chapitre 1**

La représentation que les professeurs se font de ce qu'est la maîtrise de la langue et les techniques de correction qu'ils emploient ne sont pas à proprement parler des déterminants de l'évaluation de la langue écrite des étudiants. Toutefois, il apparaît que ce sont là des informations à prendre en compte pour mieux comprendre le travail d'évaluation des professeurs.

---

---

## **Présentation des résultats**

### **Chapitre 2**

Attentes des professeurs

---

---





## CHAPITRE 2 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

---

### 2.1 LA LANGUE COMME PRÉALABLE AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Au-delà des remarques spontanées des sujets du premier volet de la recherche à l'égard de la tendance à la hausse ou à la baisse du niveau de maîtrise de la langue écrite par les étudiants, ce qui a retenu notre attention est le fait que la vaste majorité des sujets estiment que les étudiants arrivant au collégial, ou à tout le moins certains d'entre eux, n'ont tout simplement pas développé aux ordres d'enseignement précédents les habiletés langagières nécessaires aux études collégiales. Il semble donc que, chez la plupart des professeurs interviewés, la maîtrise de la langue écrite par les étudiants soit un préalable aux études collégiales, comme l'indique ce sujet :

*Je pense qu'ils [les étudiants] devraient arriver au collégial avec ça, maîtriser ça [la langue écrite], parce que, après ça, nous autres, on peut se concentrer sur une certaine plus-value, je dirais, c'est-à-dire un langage conceptuel, disciplinaire. C'est quoi la psychologie? C'est quoi la sociologie? C'est quoi l'anthropologie, l'histoire?*

Notre questionnaire de recherche nous a d'ailleurs permis d'évaluer plus précisément la prévalence de cette perception chez les professeurs de la formation spécifique. Ainsi, les répondants jugent dans une proportion élevée (84 %) que les étudiants arrivant au collégial devraient maîtriser assez la langue écrite pour ne pas faire de fautes (Q10). On retrouve toutefois un nombre nettement moins élevé de professeurs pour qui les nouveaux collégiens ont, dans la réalité, atteint le niveau de maîtrise de la langue requis dans l'esprit des professeurs : seulement 47 % des répondants affirment en effet que, dans les faits, la maîtrise qu'ont les nouveaux collégiens de la langue écrite leur permet de se concentrer sur les apprentissages disciplinaires (Q11).

**Tableau 2.1**  
**Perception qu'ont les professeurs de la formation spécifique**  
**quant à la qualité de la langue comme préalable aux études collégiales**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
10. À leur arrivée au collégial, les étudiants doivent maîtriser assez la langue pour écrire sans faire de fautes.	14,6	85,4	3,11	,649
11. À leur arrivée au collégial, les étudiants maîtrisent assez la langue pour que je puisse me concentrer sur le contenu disciplinaire dans mes cours.	52,8	47,2	2,52	,874

En lisant les extraits suivants, on comprendra d'ailleurs jusqu'à quel point ce qui est jugé préalable par les professeurs est perçu comme non maîtrisé par les étudiants :

*À leur arrivée là, je te dirais que je ne m'attends pas à avoir, moi, je ne me serais pas attendue à avoir des fautes d'orthographe, d'avoir à épeler les infinitifs. [...] Je ne me serais pas attendue à avoir des phrases mal formées : pas de sujet ou [pas de] verbe, tu sais.*

*C'est ça, moi, que j'ai de la difficulté à comprendre : [...] qu'ils arrivent au cégep et que ça soit si difficile pour eux. C'est des choses de base, là, qu'ils ne maîtrisent pas [en matière de langue écrite]. Comme la plupart des participes passés, ce n'est pas... [...] Il y a une base qui manque. C'est peut-être là-dessus, je pense, qu'il faudrait travailler : améliorer la base au secondaire, [au] primaire, [pour] qu'au cégep, on n'ait pas à en faire autant que ça. Oui, les étudiants en difficulté, qu'on en retrouve autant, il me semble que ça n'a pas de sens, ça. Il y a un problème à quelque part.*

Plusieurs professeurs ont par ailleurs expliqué qu'ils ne veulent pas, comme professeurs à l'ordre collégial, pallier les ratés qu'ils attribuent aux ordres précédents, tout en étant conscients de l'impact qu'ont ces ratés sur les performances scolaires des étudiants :

*Bien, au fait, au fait, on ne devrait même pas s'arrêter sur le niveau de la langue rendu au collégial. Comme je vous dis, ça doit se faire au primaire et au secondaire, surtout au primaire. Au fait, là, c'est au primaire que ça se joue. Une fois que tu as passé cette étape-là, au secondaire, là, oui, tu peux ajuster. Mais après ça, là, [...] tu vas avoir un handicap, un handicap dans tout.*

Comme le sujet dont on vient de rapporter les propos, plusieurs ont d'ailleurs évoqué, directement ou indirectement, l'échec des ordres inférieurs à développer adéquatement la compétence langagière des étudiants : certains ont en effet directement remis en question le travail effectué aux ordres d'enseignement précédents, alors que certains autres ont plutôt affirmé que le niveau de maîtrise de la langue des jeunes collégiens est insuffisant pour leur permettre de poursuivre des études collégiales sans trop de difficultés. Plusieurs mettent aussi en cause le nivellement ou la normalisation des résultats ou le recours à des méthodes pédagogiques qui évacueraient l'effort. Un sujet exprime d'ailleurs tout cela en quelques phrases et évoque à la fois l'échec du système en ce qui a trait à la langue, deux pistes d'explication de cette situation et ses attentes quant à un niveau de compétence uniforme minimal pour les nouveaux collégiens :

*Je pense qu'il y a un minimum qui devrait être un seuil pour tous. Je crois sincèrement qu'il devrait y avoir un seuil pour tous, un seuil acceptable. [...] Je ne veux pas faire le procès de ce qui se fait avant, [au] primaire [et au] secondaire, mais je pense qu'ils [les étudiants] sont de plus en plus faibles. Moi, je regarde, ça fait [plus de 20 ans] que j'enseigne, j'ai été [pendant presque 10 ans] à l'éducation aux adultes là-dessus, mais... [...] J'ai l'impression qu'ils sont plus faibles. Puis ça me fait rire parce que ce matin, justement, je passais un commentaire [aux étudiants], puis ils m'ont dit : « Oui, mais aujourd'hui, on a beaucoup plus de choses à apprendre que dans votre temps. (Il rit.) Au niveau de l'histoire, il y a plus d'événements à apprendre, au niveau... » [...] [J'ai répondu :] « C'est sûr qu'il y a plus d'événements, mais on ne s'attend pas à ce que vous connaissiez l'histoire au complet. » Là, ils me disent : « Bien, on travaille dès le primaire, le secondaire, il faut apprendre des logiciels, dans votre temps, vous n'aviez pas ça ». C'est vrai. Est-ce que l'utilisation d'un logiciel, est-ce qu'on y a consacré plus de temps au détriment de la qualité de la langue ? C'est sûr que si on a rajouté du temps dans les programmes pour l'utilisation du logiciel, quelque part on a dû en retrancher. C'est... Je me dis, est-ce qu'à ce moment-là, est-ce qu'on a décidé de couper dans le français ? Je ne le sais pas. Je ne peux pas faire le procès de ce qui se passe. Mais, moi, j'ai l'impression qu'ils sont plus faibles maintenant que déjà, que c'est de plus en plus faible. Mais j'ai l'impression aussi... C'est peut-être juste une impression ou une perception que j'ai, qu'ils sont, je dirais, plus paresseux ou plus gâtés, moins enclins à l'effort. L'effort, c'est quelque chose... Le terme « effort », je pense qu'ils ont de la difficulté à le définir, ce qu'on entend quand on dit : « Faites un effort. »*

### Synthèse de la section

**On peut donc dire que la maîtrise de la compétence langagière est, dans l'esprit d'une vaste majorité de professeurs de la formation spécifique, un préalable aux études collégiales et que, pour environ la moitié des professeurs, les étudiants n'ont pas suffisamment développé cette compétence à leur arrivée au collégial.**

## 2.2 ATTENTES DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE ENVERS LES NOUVEAUX COLLÉGIENS EN MATIÈRE DE LANGUE ÉCRITE

Mais sur quels aspects précis de la langue les professeurs espèreraient-ils davantage de la part des nouveaux arrivants au cégep? Qu'est-ce qu'ils considèrent comme préalable aux études collégiales? L'analyse du corpus nous a permis d'observer que les attentes des professeurs de la formation spécifique à l'égard des étudiants sont floues et très variables d'un professeur à l'autre : certains s'attendent à un « excellent » niveau de maîtrise de la langue; d'autres s'attendent à une maîtrise de « la base », sans toutefois, comme nous l'avons d'ailleurs précisé dans le chapitre précédent, pouvoir la définir clairement; d'autres encore s'attendent à ce que les nouveaux collégiens soient en mesure de rédiger des textes de différentes natures; certains s'attendent à ce que les étudiants soient plutôt capables de rédiger une page de texte sans faire de fautes; etc.

Comme l'indiquent les propos de quelques sujets, il est assez difficile pour eux d'établir le niveau de maîtrise de la langue écrite que devraient avoir les étudiants à leur arrivée au collégial :

*Qu'est-ce qui pourrait être adéquat? Bon, c'est être capable d'exprimer clairement sa pensée, dans des mots qui peuvent être simples. Je pense qu'on ne s'attend pas à un vocabulaire très élaboré comme [celui que] nos philosophes vont utiliser, là. Je pense que c'est un langage un petit peu de Monsieur et Madame Tout le Monde. Mais il faut s'entendre... C'est que ça doit quand même utiliser les bons mots, je pense; a priori, l'utilisation du bon mot pour décrire telle, telle chose. Je pense que ça, c'est un minimum. La façon dont la phrase est formulée dans le français écrit. Même dans le français parlé, c'est difficile de définir précisément c'est quoi adéquat. Mais je te dirais, bon, ou le moins d'anglicismes possible ou pas d'anglicismes, idéalement. Si c'est écrit, évidemment on s'attend de voir une orthographe qui est correcte aussi, là, tu sais. Au minimum, qu'on mette un « S » si c'est au pluriel [...], ou un « AUX », selon le cas. Utiliser, au niveau des verbes, un accord correct avec... Je perds les termes, là. Le pronom, la personne... [...] Le sujet, bon, sujet, verbe, complément. Donc, si c'est au pluriel, bien qu'ils mettent le « ENT ». Si c'est « nous », bien qu'ils mettent « ONS » ou « ONT » si c'est « ils ». Je pense qu'il y a un minimum.*

*Bien, en arrivant, en Sciences humaines, ils devraient être capables d'écrire sans fautes, de sorte que le collégial puisse se concentrer sur la littérature, sur le sens d'oeuvres, sur plus que la langue telle quelle.*

*Je ne demande pas la perfection, mais je demande au moins qu'ils fassent attention puis qu'ils... Tu sais, ils sont rendus au cégep, puis je pense qu'il faut leur montrer qu'il faut un niveau de connaissance de langue française maîtrisée.*

*Puis aussi la structure des phrases. Tu sais, la qualité de la langue, c'est aussi la structure de la réflexion puis comment ça se traduit sur le papier, là. Les gens, souvent, sont peu structurés, fait qu'ils commencent à faire un texte avec une introduction, puis ce n'est pas encore acquis au cégep, là, faire une bonne introduction, un développement puis une conclusion; puis dans le développement, que le développement soit structuré en idées claires, précises, c'est ardu. Ce n'est pas acquis pour tout le monde au collégial. Fait que ça, ça entre dans la qualité de la langue aussi, là.*

En faisant un inventaire de ces attentes, en ciblant celles qui revenaient le plus souvent, en les regroupant logiquement et en les reformulant de façon simple et univoque, nous avons ainsi proposé aux répondants du questionnaire du deuxième volet de la recherche de se prononcer sur ce qu'ils attendent sur le plan de la compétence langagière de la part des nouveaux collégiens.

On notera ainsi que les trois premiers aspects de la langue énumérés ci-dessous font l'objet d'un consensus chez les répondants, puisqu'ils ont tous répondu être « plutôt » ou « tout à fait » en accord avec les énoncés traitant des accords (Q4), de la conjugaison des verbes (Q5) et de la structure de la phrase (Q6). Les consensus liés à la ponctuation (Q7, 98 %) et à la structure du texte (Q9, 95 %) sont quant à eux à peine moins forts. Pour ce qui concerne le vocabulaire rencontré dans les textes du registre soutenu, le consensus est cependant moins fort (Q8, 88 %).

**Tableau 2.2**  
**Attentes des professeurs quant aux éléments de la langue écrite**  
**devant être maîtrisés par les nouveaux collégiens**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
<b>À leur arrivée au collégial, les étudiants doivent maîtriser :</b>				
— 4. les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés).	0,0	100,0	3,83	,683
— 5. la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.).	0,0	100,0	3,78	,417
— 6. la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.).	0,0	100,0	3,74	,440
— 7. la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	2,5	97,5	3,45	,547
— 9. la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	5,0	95,0	3,40	,539
— 8. le vocabulaire que l'on peut retrouver dans des textes du registre soutenu (ex. : antérieur, ferroviaire, borgne, etc.).	12,4	87,6	3,11	,592

Si nos données quantitatives indiquent que le vocabulaire que l'on peut retrouver dans des textes du registre soutenu fait moins l'unanimité que les autres aspects de la langue écrite au titre de préalables aux études collégiales, nos données qualitatives indiquent que la question du vocabulaire non disciplinaire préoccupe cependant grandement plusieurs sujets, qui jugent « désarmant » le manque de vocabulaire de base, de vocabulaire courant, des nouveaux collégiens ou qui affirment que cette méconnaissance, « au niveau collégial, c'est assez particulier ».

Est-ce que les attentes des professeurs quant à ce qui est préalable aux études collégiales déterminent leurs pratiques? Pas nécessairement, et c'est ce que nous apprend le tableau suivant, qui compare ce que les professeurs évaluent et ce qu'ils estiment que les nouveaux collégiens devraient maîtriser. Ainsi, le tableau nous apprend que les aspects précis de la langue écrite évalués dans les contextes sommatifs par les professeurs de la formation spécifique se classent dans trois grandes catégories, selon l'échelle de fréquence utilisée. Ainsi, 99 % des professeurs de la formation spécifique évaluent « souvent » ou « toujours » les accords (Q61) et la conjugaison des verbes (Q62). Un moins grand nombre de professeurs affirment évaluer selon une fréquence aussi élevée la structure de la phrase (Q63, 83 %), le vocabulaire (Q65, 82 %) et la structure du texte (Q66, 78 %). C'est la ponctuation qui est l'aspect de la langue le moins fréquemment évalué par les professeurs de la formation spécifique, puisque 60 % des répondants affirment l'évaluer « souvent » ou « toujours » (Q64). Si l'on compare ces données à celles qui portent pour leur part sur les attentes des professeurs quant aux éléments précis de la langue que doivent maîtriser les nouveaux collégiens, on aperçoit trois différences importantes, signalées ici par le gris :

**Tableau 2.3**  
**Comparaison entre les attentes et les pratiques des professeurs**  
**de la formation spécifique quant à la langue écrite des étudiants**

	Accord %		Souvent ou Toujours %
<b>À leur arrivée au collégial, les étudiants doivent maîtriser :</b>		<b>Sur le plan de la langue, j'évalue :</b>	
— 4. les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés).	100,0	— 61. les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés).	98,7
— 5. la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.).	100,0	— 62. la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.).	98,7
— 6. la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.).	100,0	— 63. la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.).	83,4
— 7. la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	97,5	— 64. la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	60,3
— 8. le vocabulaire que l'on peut retrouver dans des textes du registre soutenu (ex. : antérieur, ferroviaire, borgne, etc.).	87,6	— 65. le vocabulaire.	82,1
— 9. la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	95,0	— 66. la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	78,0

On comprendra donc, à la lecture de ce tableau comparatif, que les professeurs n'évaluent pas tous toujours ce qu'ils considèrent que les étudiants devraient avoir déjà acquis à leur arrivée au collégial. On comprendra aussi que la structure du texte, la structure de la phrase et la ponctuation font moins l'objet de l'évaluation des professeurs de la formation spécifique que les autres aspects de la langue écrite, ce qui est plutôt conforme au mandat que les professeurs de la formation spécifique estiment le leur, par comparaison à celui qu'ils attribuent aux professeurs de la discipline Français (voir le chapitre 3).

Une analyse plus fine des données (voir Annexe 6) fait voir, selon le ou les programmes dans lesquels s'inscrivent les cours donnés par les répondants, une différence significative sur le plan statistique quant aux pratiques d'évaluation de la ponctuation par les professeurs. Ainsi, pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*, on obtient une fréquence moyenne de 3,03, qui est significativement plus élevée que la fréquence obtenue pour chacun des deux autres groupes, soit 2,16 pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* et 2,52



pour ceux qui enseignent dans les deux programmes. Fait à noter, en plus de présenter une différence significative avec les professeurs des deux autres groupes, les professeurs qui donnent des cours du programme *Sciences humaines* seulement franchissent le seuil de 2,5 (valeur milieu de l'échelle des réponses) séparant les réponses *jamais* et *parfois* des réponses *souvent* et *toujours*, ce qui n'est pas le cas pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* (2,16) et ce qui l'est à peine pour les professeurs qui enseignent dans les deux programmes (2,52).

De plus, toujours selon le ou les programmes dans lesquels s'inscrivent les cours donnés par les répondants, on remarque une autre différence significative sur le plan statistique quant aux pratiques d'évaluation du vocabulaire par les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et les deux autres groupes de professeurs. Ainsi, pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*, on obtient une fréquence moyenne de 3,49, qui est plus élevée que la fréquence obtenue pour chacun des deux autres groupes, soit 2,79 pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* et 3,07 pour ceux qui enseignent dans les deux programmes.

#### IMPACTS D'UNE MAÎTRISE INSUFFISANTE DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE AU COLLÉGIAL

Par ailleurs, plusieurs sujets interviewés ont insisté sur les différents impacts de la non-maîtrise de la compétence langagière par les étudiants à leur arrivée au cégep, dont l'impact négatif qu'elle a sur les performances disciplinaires de l'étudiant ou sur sa capacité à rendre compte par écrit de sa maîtrise des compétences disciplinaires développées :

*J'ai malheureusement de plus en plus d'élèves du côté des élèves faibles qui, ne pouvant pas me faire une phrase structurée correctement, ne sont pas capables de faire un travail en obtenant la note de passage, c'est tout.*

*Parce qu'on a des étudiants qui sont très forts au niveau technique [...]; ils comprennent très vite au niveau technique. Puis au niveau des fautes ou même de la formulation des phrases, hein, ils font des fautes dans la syntaxe, on ne comprend pas ce qu'ils veulent dire.*

*En Techniques de comptabilité et de gestion, j'ai des cas d'étudiants qui ont été en échec parce qu'ils sont incapables de rédiger un texte. Mais encore plus que ça, ils n'arrivent pas à exprimer leurs idées. Il y a une incohérence dans leurs*

*propos. Ils n'ont pas de vocabulaire. Donc, aux examens comme dans les travaux, ces étudiants-là ont échoué, échoué parce que...*

De plus, autre impact aux yeux des professeurs d'un niveau insuffisant de maîtrise de la compétence langagière par les étudiants à leur arrivée au collégial, les professeurs doivent, selon ce que certains d'entre eux ont affirmé, consacrer à un ou à des aspects de la compétence langagière une partie de leur enseignement. C'est d'ailleurs le constat que fait un sujet, alors qu'il explique que les aspects de la langue qui n'ont pas été développés au préalable par les étudiants détournent le contenu d'une partie du cours et que, donc, la non-maîtrise de la langue par les étudiants a un impact direct sur le déroulement du cours :

*C'est ça que je radote depuis le début de l'entrevue, là, mais ce n'est plus, ce n'est plus un acquis lorsqu'ils arrivent au collégial, la langue. Et souvent, il y a une partie du cours qui ne porte plus sur le fond, mais sur la forme des choses. Quand on nomme les choses, il faut définir les concepts. Il faut de plus en plus que tu [sois] explicite là-dessus, puis [que tu prennes du temps pour] nommer les choses. C'est ce que j'appelle un détournement de fond de la langue, c'est-à-dire que le propos du cours, une partie, ne se passe plus sur les fondements mêmes du cours, mais passe sur le véhicule, celui de la langue. Donc, à quelque part, il y a un problème. Il y a problème assez, assez important.*

C'est aussi ce que dit un autre sujet, mais en allant plus loin, c'est-à-dire en précisant, d'une part, ce qui, selon lui, est à l'origine de la situation et, d'autre part, en laissant entendre que le niveau des cours baisse, conséquence des problèmes de maîtrise de la langue écrite par les étudiants. Le sujet évoque aussi l'impact psychologique de la situation sur lui-même et, enfin, la solution qu'il propose. Ainsi, à propos des étudiants qui se trouvent dans ses classes et qui ont ce type de difficultés, le sujet dit :

*Ah! Il y a des façons de faire : c'est faisons-les couler quand ils n'ont pas passé, mais avec un message puis un soutien, par exemple. Ça ne sert à rien de faire passer des gens, tu sais, d'un niveau scolaire à l'autre puis d'une année à l'autre, tant qu'ils n'ont pas maîtrisé ce qu'il faut maîtriser. Est-ce qu'on leur rend service, mon doux? Moi, je suis gêné de voir des amis qui enseignent à l'université me dire : « Hey, [nom du sujet], coudonc qu'est-ce que vous faites, là? J'en corrige ben, des fautes... » Si tu savais, mon gars, là, j'ai dit, écoute, là... C'est l'air du temps. On laisse tout passer, tu sais, à l'élémentaire. Bien, là, au secondaire, on les accompagne. Bien, au cégep, il faut les faire passer parce que, là, ça coûte une fortune, on a trop d'échecs. Bien, j'ai dit : « Tu vas en avoir [des fautes à corriger]. Attache ta tuque, là. Attache ta tuque, là. »*

## Synthèse de la section

**En bref, les attentes des professeurs à l'égard de la maîtrise de la compétence langagière par les étudiants arrivant au cégep ne sont pas totalement satisfaites, ce qui peut entraîner l'échec scolaire des étudiants ou obliger les professeurs à consacrer une partie de leurs cours de la formation spécifique à un ou à des aspects de la langue écrite plutôt qu'exclusivement à des concepts disciplinaires.**

### **2.3 ATTENTES DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE ENVERS LES FINISSANTS DU COLLÉGIAL QUANT À LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE**

Parce que nous soupçonnions qu'elles pouvaient déterminer les décisions des professeurs quant à l'évaluation de la compétence langagière, à travers notre recherche, nous avons aussi cherché à cerner les attentes des professeurs de la formation spécifique à l'égard des finissants du collégial quant à la maîtrise de la langue écrite. Le volet qualitatif de notre recherche nous a permis d'observer à cet égard un flou similaire à celui que nous venons d'évoquer quant aux attentes à l'égard des nouveaux collégiens.

En effet, plusieurs sujets ont décrit de façon qualitative le niveau de maîtrise de la langue écrite que devraient avoir les finissants du collégial, par exemple en précisant que ce niveau devait être « bon » ou « haut », ou que les finissants devaient maîtriser « la base », ou qu'ils devaient être capables de faire des « communications fonctionnelles », ou encore que leurs communications devaient être « claires », alors que d'autres ont plutôt ciblé des éléments précis de la langue, sans toutefois toujours préciser dans quelle mesure les étudiants devaient les maîtriser (par exemple : les finissants doivent maîtriser l'orthographe d'usage ou avoir une orthographe parfaite ou maîtriser la cohérence textuelle ou avoir un vocabulaire adéquat). Bref, les interviews ne nous ont pas permis de fixer de seuils plus précis pour les finissants que pour les nouveaux collégiens, en partie parce que les attentes elles-mêmes des professeurs interviewés étaient plus ou moins claires :

*Bien, pour moi, faudrait qu'il y ait au moins un niveau passable ou un bon niveau de qualité de la langue pour qu'il [l'étudiant] soit capable d'écrire un texte d'une page sans faire de fautes. [...] Puis que ce soit compréhensible, que*

*ce soit clair aussi au niveau de l'idée qu'il va émettre sur son papier. Fait que, qu'il soit structuré, ça entre là-dedans. [...] Hum, hum, c'est une question difficile. Bien, je pense qu'à la fin du cégep, ici, ils doivent [les étudiants] être capables d'identifier les difficultés en français puis d'aller chercher dans un dictionnaire ou dans une grammaire lorsqu'ils ont une interrogation. [...] Je ne demande pas aux étudiants d'avoir... de tout savoir, moi, là, d'être parfaits. Des fois, ça peut arriver qu'il y ait des erreurs d'inattention, des fois, on en fait tous des erreurs d'inattention, puis ça arrive, ça aussi. Tu sais, je ne leur taperai pas sur les doigts parce qu'ils ont fait une faute ou deux, ça arrive à tout le monde de faire des erreurs, mais au moins que ça soit pas... Qu'on n'ait pas 20 fautes sur une page, tu sais, il y a un minimum aussi à avoir comme qualité.*

*Il faudrait, il faudrait tout d'abord savoir c'est quoi le sommet ou le maximum qu'ils peuvent avoir à ce niveau-là de leur vécu, de leur expérience, de leur apprentissage. Moi, je pense qu'on devrait être capable d'écrire des phrases complètes, puis écrire un paragraphe sans faire de fautes, là. Ou, à la limite, l'écrire d'une façon avec laquelle on est à l'aise pour ne pas faire de fautes. Je pense que ça, c'est quelque chose de plausible, là. [...] Si, moi, je ne suis vraiment pas à l'aise avec telle règle de français, bien, je vais essayer de la contourner en écrivant pour ne pas avoir à y faire face. Donc, c'est pour ça que je pense qu'ils devraient être capables d'écrire, puis de s'exprimer le plus clairement possible sans faire de fautes. Je le pense.*

Nous avons toutefois constaté, en analysant plus en profondeur le matériel qualitatif de la recherche, que les professeurs de la formation spécifique semblent avoir des attentes très élevées à l'égard de la maîtrise de la langue par les finissants.

#### CE QUI DICTE LES ATTENTES ENVERS LES FINISSANTS

Selon ce que nous avons pu observer au terme de l'analyse des entrevues, des proportions à peu près équivalentes de professeurs estiment que leurs attentes envers le niveau de maîtrise de la langue par les finissants sont dictées par les exigences propres à l'ordre universitaire, par la volonté de former un individu apte à exercer ses fonctions citoyennes ou par des attentes liées au marché du travail, plus particulièrement quant à la crédibilité professionnelle.

Ainsi, pour certains, les attentes envers les finissants sont dictées à la fois par le marché du travail et par des buts plus généraux qui s'inscrivent dans une tradition humaniste :

*Donc, d'une part, maîtriser la langue en ayant appris à lire des matériaux de diverses natures et, d'autre part, maîtriser la langue en ayant développé la capacité d'écrire des textes de différentes natures, un texte argumentatif, une analyse critique, une dissertation, etc. Donc, je dirais qu'il y a ces deux volets-là dont l'étudiant doit faire la démonstration, [montrer] qu'il a accompli ce qu'on attendait de lui à ce niveau-là.*

*Oui, bien sûr [que ces attentes sont dictées par le marché du travail], parce que, parce que c'est sûr que dans la pratique d'une langue, ce qui se passe dans un milieu de travail [...] a une grande incidence là-dessus, ça, c'est sûr. Mais, par contre, il ne faut pas que l'apprentissage de la langue et de la maîtrise de la langue soit dicté par le milieu de travail parce que, là, ça ne rencontrerait pas nécessairement les buts que s'est fixés l'institution d'enseignement. Autrement dit, l'éducation ou l'instruction, la partie de l'instruction dans l'éducation, c'est quelque chose qui doit être capable aussi d'être mené d'une façon relativement autonome aussi par rapport aux exigences des entreprises, par exemple dans les différents lieux du travail. Mais on doit en tenir compte, c'est sûr.*

Pour d'autres professeurs, ce qui détermine le niveau de maîtrise de la langue attendu de la part des finissants, ce sont plutôt les occasions subséquentes qu'auront ou que n'auront pas les détenteurs d'un DEC d'améliorer leur maîtrise de la langue :

*[Le niveau de maîtrise de la langue que j'estime] Souhaitable... Souhaitable, ce serait « excellent ». Je pense que pour un niveau technique qui s'en va sur le marché du travail, il devrait... Moi, je me dis que c'est comme sa dernière chance pendant qu'il est encore à l'école pour apprendre [...] la langue. Fait que, selon moi, [...] au lieu [...] d'être plus souple, au contraire, j'aurais plus tendance à dire : « Regarde, dans deux ans il va être sur le marché du travail », puis on le sait, en général les gens... Une fois qu'on est rendu sur le marché du travail, c'est rare qu'on retourne à l'école ou qu'on va se prendre du perfectionnement. [...] Tu sais, en Soins infirmiers, pas évident qu'ils ont du perfectionnement en français ou [...] l'occasion d'aller rechercher les manques qu'ils peuvent avoir. Puis en Sciences humaines, je dirais [que le niveau des finissants du collège devrait être] « excellent » aussi, parce que rendu à l'université, je pense que ce n'est plus là où t'apprends la langue. Je pense que tu vas raffiner tes connaissances en français, mais tu n'as plus de cours de français.*

Pour d'autres professeurs encore, ce sera exclusivement le marché du travail qui dictera le niveau de maîtrise de la compétence langagière requis pour que les

communications professionnelles soient efficaces, que les étudiants soient diplômés du secteur technique ou du secteur préuniversitaire :

*Je pense qu'ils [les étudiants du programme Techniques de comptabilité et de gestion] devraient avoir un bon niveau. [...] Moi, je vois ça dans le but du marché du travail. Je vois que l'école ça prépare pour le marché du travail. Puis que si on veut être efficace sur le marché du travail, bien il faut avoir une bonne maîtrise de la langue française.*

*Bien, [la langue,] c'est un outil de communication. En Sciences humaines, les gens qui s'en vont là, une de leurs fonctions, peu importe le domaine dans lequel ils vont s'en aller, il y a un aspect de communication, que ce soit écrit, que ce soit oral. [...] De là à dire qu'il faudrait que ça soit excellent, ça viendra avec l'université.*

*Bien au moins être capable d'écrire sans fautes ou d'être capable, s'il y a un mot [à propos duquel] il doute, d'aller chercher un dictionnaire, puis d'écrire [le mot] correctement. Moi, c'est... C'est la base. Et d'accorder au moins les pluriels. Et la ponctuation, ça, ça me dérange comme un petit peu moins. C'est comme un degré plus haut. Mais un technicien doit être capable de s'exprimer dans un bon vocabulaire. Il doit être capable d'utiliser le vocabulaire adéquat et de l'écrire correctement. Parce que, de toute façon, moi, avec eux autres aussi, ils préparent des CV. Et comme je leur ai dit : « Regarde, première chose que les employeurs vont voir, si c'est plein d'erreurs, ton CV, oups, il passe, ils ne le regarderont même pas. »*

*Parce que peu importe le domaine d'études, surtout qu'on est en Sciences humaines là, [l'étudiant] ne s'en va pas mécanicien, là. On est en Sciences humaines. Donc, peu importe sa spécialisation, dans les sciences humaines on aura toujours un rapport à écrire. On aura toujours un bout de papier à émettre à notre patron, à nos employés, à... Il y aura toujours une communication écrite.*

*Ce sont des futures professions qui sont associées aux sciences humaines. C'est des professions de papiers ou de paroles, de services : un criminologue, travailleur social, professeur, avocat, urbaniste. On est vraiment dans l'humain. Alors, il faut une bonne maîtrise de la langue orale et écrite.*

*Bien, moi, je dis que, surtout en Sciences humaines, là, il faut que ça soit très bien parce que qu'est-ce qu'ils vont faire? [Sinon] Tu ne peux pas aller à l'université, tu sais, ce n'est pas des informaticiens, là. Puis, même à ça, je ne te dis pas que les informaticiens ils n'ont pas à bien écrire. Mais surtout eux [les étudiants du programme Sciences humaines], ils vont aller en quoi? En droit.*

*Tu sais, l'avocat qui ne sait pas s'exprimer. Ils vont aller en psychologie? Ils vont parler, ils vont dire : « Si j'aurais » au patient. Je ne sais pas. Ils vont aller en enseignement? Moi, je pense qu'ils devraient... Les universités devraient être très exigeantes sur la qualité du français pour les étudiants qui s'en vont dans les programmes de sciences humaines, ça nous aiderait à valoriser l'enseignement de... puis la qualité du français. Parce que si, écoute, c'est ça, hein, tu travailles avec l'humain. « Sciences humaines » le dit. Et puis la langue, c'est un outil de communication. Puis si ces gens-là n'en ont pas une bonne maîtrise, une très bonne maîtrise même à l'écrit, il y a un non-sens, là.*

*Ah, ils devraient être capables de faire une lettre à un fournisseur... Je ne sais pas si je saisis bien le sens de la question, là, parce que je suis porté à répondre de façon administrative, là. Mais [...] une lettre à un fournisseur, une lettre parfaitement claire, là, tu sais. Bon, à la limite, là, supposons qu'il [l'étudiant] fait une erreur d'orthographe, ce n'est pas trop grave, tu sais, une. Mais si le fournisseur ne comprend pas, puis qu'à cause d'une interprétation la commande est faussée, là je ne trouve pas ça acceptable.*

À la lumière de l'analyse des entrevues, bien que nous ne puissions pas l'affirmer avec certitude, on peut émettre l'hypothèse que, selon les professeurs, pour les étudiants des programmes techniques, c'est surtout le marché du travail qui dicte le niveau de maîtrise de la langue écrite des étudiants au sortir du collégial, alors que pour les étudiants du secteur préuniversitaire, ce serait entre autres le marché du travail qui dicterait ce niveau, mais pas exclusivement, comme le laissent entendre les propos de ce sujet quant au niveau que doivent atteindre les finissants du collégial en matière de compétence langagière :

*Bien moi, je pense que c'est peut-être... Non, [la maîtrise de la langue,] ça n'a pas la même importance [pour les finissants du secteur technique et pour ceux du secteur préuniversitaire]. Parce que les étudiants en Techniques de comptabilité et de gestion s'en vont travailler. Il faudrait qu'ils aient un niveau de français, autant à l'oral qu'à l'écrit, qui soit fonctionnel et acceptable en société, là. Tandis que ceux qui sont en Sciences humaines, il faut qu'ils améliorent drôlement leur français parce qu'ils ont encore trois ou quatre ans d'études universitaires au minimum à faire, là. Puis la quantité de lecture qu'ils auront à faire durant leurs années d'université, là, c'est immense par rapport à ce qu'ils apprennent au cégep, là. Fait que je considère que le degré de compréhension de leurs textes, là, il faut qu'ils s'améliorent, donc il faut qu'ils soient encore meilleurs en français. [Intervieweur : Est-ce que je peux conclure que le programme de Sciences humaines devrait donc accorder une plus grande importance à la maîtrise de la langue qu'on ne le fait en Techniques de*

comptabilité et de gestion?] Plus... Moi, je dirais plus grande... Il faudrait apporter autant d'importance, mais pas tout à fait la même, là. Autrement dit, là, probablement qu'en Techniques de comptabilité, il faut accorder de l'importance, mais pour les amener, justement, là, à être capables, là, d'avoir un français correct parce que c'est quand même important, là, pour une compagnie d'avoir des employés qui sont capables de s'adresser correctement à leurs clients. Tandis qu'en Sciences humaines, il faut exiger autant, là, mais ce n'est pas à un même niveau, ce n'est pas dans une même perspective. C'est ça, la perspective n'est pas la même. Je pense qu'en termes de quantité, d'importance, si on veut quantifier, c'est pareil, là. Mais ce n'est pas la même perspective.

#### DES ATTENTES DIFFÉRENTES SELON LE PROGRAMME OU LE SECTEUR?

Nous avons aussi constaté une différence considérable, quant aux attentes des professeurs, selon que les étudiants sont finissants du secteur préuniversitaire ou technique, les premiers devant, pour bon nombre de professeurs, avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite que les seconds :

*Moi, je trouve que pour des étudiants de Sciences humaines, c'est très important la maîtrise de la langue. Beaucoup plus qu'un étudiant qui s'en va vers une technique. Nos étudiants vont avoir à communiquer continuellement, vont avoir à solutionner des problèmes, vont avoir à être en contact avec des gens pour solutionner leurs problèmes. Donc s'ils s'expriment mal, la personne va mal comprendre sa solution. Donc, c'est essentiel parce que les étudiants de Sciences humaines travaillent, vont travailler avec leur langue, vont travailler avec leurs paroles continuellement dans leur carrière. S'ils s'en vont en droit encore plus. Bon, il y a des professions que c'est encore peut-être plus grave. Mais en général là, ils vont avoir absolument besoin de bien maîtriser leur langue française. Donc, je pense que c'est essentiel pour nos étudiants de rehausser leur niveau de langue.*

*Bon, moi je dirais qu'au secteur technique, là, ils s'en vont sur le marché du travail après, il faudrait qu'ils aient au moins un niveau de langage qui est fonctionnel. Autrement dit, quand ils vont s'adresser à un client, il faudrait que ce soit sans fautes. Quand ils écrivent des bons de commande, il faudrait que ce soit aussi sans fautes. [...] Puis il faudrait au moins, là, que leur français soit écrit sans fautes. Ils n'écrivent pas beaucoup, mais le petit peu qu'ils écrivent pour les clients, il faudrait que ça soit sans fautes. Moi, je dis, j'appelle ça un niveau fonctionnel. [...] C'est parce que, moi, je pense que ceux qui se destinent à des études universitaires devraient avoir un niveau de français supérieur à ceux*



*qui s'en vont sur le marché du travail. Parce qu'ils vont avoir des textes très complexes à lire puis à comprendre là. Fait que la complexité du langage, c'est plus grand à l'université que sur le marché du travail, quand on a à parler juste avec des clients, le patron, des collègues. [Les étudiants du secteur préuniversitaire] n'ont pas fini d'apprendre, là. Fait que le niveau du français, il faut qu'il soit supérieur pour ces gens-là.*

Nous avons aussi constaté des différences quant aux attentes envers les étudiants des différents programmes d'études d'un même secteur :

*Je ne le sais pas. Je ne le sais pas. Le programme de Sciences humaines, je dirais que c'est le programme dans lequel j'enseigne le moins, donc je ne le connais pas parfaitement ce programme-là. Mais pour les étudiants en Sciences humaines, je dirais que c'est peut-être plus important en termes de compétences, les compétences en français, que les étudiants en Science de la nature. Peut-être parce que les cours qui sont donnés sont en lettres, sont en français, en histoire, en... Ils ont plus de travaux écrits à remettre. Ils ont plus de compétences reliées à ça, que nos étudiants en Science de la nature. Donc, à ce niveau-là, je pense que, ou j'aimerais penser que les compétences qu'ils ont à atteindre en Sciences humaines par rapport au français sont bonnes, puis sont assez rigoureuses.*

*Si on prend les gens de comptabilité, bien, je pense que c'est à peu près le même niveau, là, que les gens [du secteur] technique. S'ils ont à expliquer un bilan, il faut que ça soit clair, hein. Les chiffres, une explication des chiffres, alors c'est un français, moi je dirais d'affaires aussi, là, hein. Ce n'est pas des émotions, ce n'est pas... C'est : les faits sont là, puis [les étudiants] expliquent les faits, puis ils font une introduction intéressante, puis une conclusion. Moi, je vois ça comme ça. [...] [Quant aux étudiants de gestion de commerce,] moi, je les vois plus en marketing. En tout cas, ceux à qui j'ai enseigné, ils l'avaient, hein. C'est des vendeurs, c'est des gens qui ont du charme, qui... Ils sont exceptionnels. Alors, je pense que s'ils veulent vendre leurs idées, bien, il va falloir aussi que dans leur écriture [...] ils arrivent à trouver des points en faveur de telle approche, etc. [...] Ce n'est pas la même chose que [dans] l'autre [profil]. La comptabilité là, moi, je les vois plus [dans la] rédaction de rapports, etc., les faits. Tandis que l'autre [marketing, gestion de commerce], ils ont à vendre. Alors, je pense que ça prend des bons arguments. Puis ça prend une structure, hein. Je les vois plus structurés, ceux-là, dans leur langue. [Intervieweur : Donc la langue a plus d'importance pour eux.] Oui, oui, je pense, pour avoir des projets, pour avoir, vendre leurs idées, hein.*

*[Par exemple,] si j'enseignais en [...] Arts et technologies des médias [plutôt qu'en Informatique], puis si [les étudiants] étaient dans le journalisme, puis s'ils avaient à me faire des rapports, je serais intolérante. Parce que je vois trop d'erreurs dans les journaux pour accepter qu'on les forme, que ces gens-là sortent, là, puis qu'ils nous fassent des erreurs. Mais dans le domaine technique ou devant un ordinateur où il y a beaucoup de, ce que j'appellerais du pitonnage, là, hein plus ou moins, bien, là...*

*En Techniques de la documentation, ils doivent maîtriser le français un petit peu mieux, ne serait-ce que pour, éventuellement, leur travail.*

Ainsi, certains professeurs jugent que leur sévérité relative est liée au programme ou au profil auquel sont inscrits les étudiants, ce qui revient à dire que, pour eux, l'importance de la compétence langagière n'est pas toujours la même, qu'elle varie selon le programme. Toutefois, pour d'autres professeurs, la question du programme d'études des étudiants ne jouera pas et ces professeurs auront des attentes similaires envers les finissants des divers programmes, qu'ils soient associés au secteur technique ou au secteur préuniversitaire :

*Euh... En Techniques administratives, ils ont deux volets. Bien, au fait, comme je vous dis, je ne trouve pas qu'on peut dire que : « Ah non, ça c'est moins important pour toi », pas pour la langue. Ok! La comptabilité, peut-être, tu sais, parce que tu aimes, tu sais... Mais la langue, non, parce que c'est universel, tu sais, je veux dire, c'est un outil de communication. Ça fait que tu ne peux pas dire que : « Ah, tiens, parce que tu es en techniques, ça va être moins important, là. Je vais te donner un programme allégé ou on fera moins d'efforts pour la correction. » Pas du tout, pas du tout. Je trouve qu'au contraire, justement, on doit avoir un certain niveau standard, là, tu sais, pour tout le monde, là. Puis en Techniques administratives aussi, surtout les gens qui sont en marketing. Les gens qui sont en marketing, c'est leur outil de travail, là, tu sais, faire les présentations, persuader, parler avec les gens, comprendre ce qu'ils veulent dire. Moi, je dis que c'est comme un athlète là. Un athlète, il faut qu'il s'entraîne. Mais eux autres, c'est pareil, tu sais.*

*[Intervieweur : Vous jugez que la maîtrise de la langue est importante dans les deux cas, dans les deux programmes que sont Sciences humaines et Techniques de comptabilité et de gestion?] Fondamentale dans les deux cas.*

Devant la profusion d'opinions émises par les sujets interviewés, nous avons choisi, dans le questionnaire du deuxième volet de la recherche, d'amener les répondants à se prononcer sur un niveau de maîtrise de la langue écrite attendu chez tous les

collégiens pris indistinctement et sur une éventuelle différence de niveau attendu entre les finissants issus du préuniversitaire et ceux du technique. Ainsi, l’item 12 du questionnaire permet de savoir quelles sont les attentes des professeurs à l’égard du niveau de maîtrise de la langue écrite de tous les collégiens, alors que l’item 13 permet de savoir si les professeurs pensent que le niveau de maîtrise des finissants des deux secteurs d’études collégiales doit être similaire.

On remarquera que les répondants, de façon très nette, s’attendent à ce que les finissants du collégial maîtrisent parfaitement la langue écrite (Q12, 87 %). Les données du tableau ci-dessous mettent aussi en lumière la proportion plutôt forte (Q13, 68 %) de répondants pour lesquels la maîtrise de la langue devrait être la même chez les finissants du secteur technique et chez ceux du secteur préuniversitaire, ce qui laisse tout de même 32 % des répondants qui pensent que les finissants du secteur préuniversitaire doivent avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite que leurs collègues du secteur technique.

**Tableau 2.4**  
**Attentes des professeurs à l’égard de la maîtrise de la langue écrite des finissants du collégial**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
12. Les finissants du collégial doivent avoir une parfaite maîtrise de la langue écrite.	13,0	87,0	3,16	,667
13. Les finissants du secteur préuniversitaire doivent avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite que les finissants du secteur technique.	67,9	32,1	2,18	,965

### Synthèse de la section

**On peut donc affirmer que les professeurs des disciplines de la formation spécifique ayant répondu au questionnaire de la recherche estiment dans une forte proportion que les finissants du collégial devraient maîtriser parfaitement la compétence langagière, ce qui tranche quelque peu sur les données recueillies dans le volet qualitatif de la recherche. En effet, les interviews ont donné lieu à des opinions nettement plus nuancées à cet égard, tout comme elles ont permis l’expression de points de vue assez divergents quant à ce qui commande le niveau de maîtrise des détenteurs de DEC. Les données qualitatives et quantitatives coïncident cependant davantage en ce qui a trait au fait que, pour près des deux tiers des professeurs de la formation spécifique, le secteur d’études (préuniversitaire ou technique) des étudiants n’a pas d’impacts significatifs sur la compétence langagière qu’ils attendent de la part des finissants.**

## 2.4 DIMENSIONS AFFECTIVES QUI INFLUENT SUR LES ATTENTES ET LES PRATIQUES DES PROFESSEURS

### PEUR DE « FAIRE » ÉCHOUER

Le volet qualitatif de notre recherche nous a par ailleurs permis de mettre au jour la réticence de plusieurs sujets à « faire échouer “à cause” de la langue », à composer avec les impacts de leurs décisions de correction :

*Disons qu'on pourrait dire si par exemple nous, nos gens en informatique, ils nous font un rapport de stage. Là, il y a 10 % là parce que c'est un rapport qu'ils ont eu le temps de préparer. Ils ont pu le donner à d'autres pour qu'il soit corrigé. Fait que ça là, on va enlever 10 %. Mais 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 on lui enlève 10, là il tombe à 55. J'ai de la misère avec le 10, pour la cotation de 10 %. Je trouve ça beaucoup, là, si on l'appliquait, là. C'est beaucoup.*

*Je ne veux pas qu'un étudiant coule mon cours à cause du français quand il comprend la matière.*

La syntaxe de la phrase semble d'ailleurs poser des difficultés importantes aux professeurs, qui préfèrent alors ne pas l'évaluer pour ne pas « surpénaliser » les étudiants, comme l'expriment les propos de ce sujet :

*Et je vous dirais, les premières années, je vous jure que parfois j'étais obligé de relire trois fois la même phrase pour savoir ce qu'ils [les étudiants] veulent dire. Donc, au niveau de la structure de phrase, c'est pas fort. C'est faible, donc si je me mets à corriger cet aspect-là, je le corrige, mais je ne le pondère pas [je ne soustrais pas de points].*

Nous avons par ailleurs remarqué au fil de l'analyse des entrevues que, dans l'esprit de certains sujets travaillant surtout au secteur technique, cette peur de « faire échouer à cause de la langue » est doublée de la préséance accordée au contenu sur le contenant :

*Le fait que je ne corrige pas comme tel, comme je te dis, c'est parce que c'est une matière technique. Je m'aperçois là que c'est ça là. Hein. C'est technique, puis c'est comme si je mettais plus d'importance à ce que l'étudiant fait qu'à*

*comment il va me le dire qu'il a fait. Oui, tolérante, oui. Je suis tolérante parce que c'est un domaine technique.*

Bien qu'un seul sujet ait abordé directement la question de l'altération du jugement de l'évaluateur, cette question mérite qu'on s'y arrête. En effet, l'état d'esprit du correcteur est une autre dimension affective qui résulte de la combinaison de divers facteurs et qui peut entraîner certaines difficultés dans l'évaluation de la compétence langagière ou une certaine injustice à cet égard :

*Oui, c'est sûr que, par exemple, si on a un texte qui est rendu difficilement compréhensible parce qu'on cherche quel est le verbe et le sujet dans cette phrase-là ou si on a deux candidats ou trois au titre de sujet de la phrase, c'est sûr que ça nous indispose. On est très humain. On peut même, si ça fait trois, quatre ou cinq copies d'affilée qu'on corrige avec des textes dans cet état-là, à un moment donné, on peut devenir très en colère, et tout, et tout. C'est sûr qu'il faut faire très attention.*

Comme le suggèrent les propos de ce sujet (« il faut faire très attention »), la conscience simultanée de l'importance du jugement rendu par le correcteur à propos d'une copie et de la possibilité que le jugement du correcteur soit altéré ou faussé peut instaurer un certain doute, une certaine peur de se tromper. Nonobstant la compétence langagière du correcteur et sa compétence de correcteur, il semble donc que des enjeux d'ordre affectif puissent intervenir dans le processus d'évaluation de la compétence langagière. Le regard que les sujets posent sur la langue de leurs étudiants ne serait donc pas qu'une stricte affaire de compétences, mais relèverait aussi de la conscience des impacts de la correction sur les étudiants ou encore de la capacité du correcteur à conserver l'objectivité nécessaire à la poursuite de sa tâche de correction.

Devant l'importance de cette peur de « faire » échouer et devant l'impact qu'elle a sur les décisions des professeurs quant à l'évaluation de la compétence langagière, nous avons choisi de creuser cette question dans le volet quantitatif de notre recherche afin de voir si elle est déterminante pour de nombreux professeurs. Ainsi, nous pouvons confirmer qu'un certain nombre de professeurs de la formation spécifique adoptent une posture ambiguë par rapport au risque d'échec : 79 % des répondants indiquent que lorsqu'il est possible d'échouer au cours parce que des points sont soustraits pour les fautes, les étudiants portent une attention particulière à la qualité de leur langue écrite (Q25), ce qui militerait en faveur de l'adoption d'une ligne plutôt dure quant aux erreurs de langue. Toutefois, en même temps, quant à l'évaluation de la langue écrite des étudiants, 29 % des répondants affirment ne pas soustraire autant de points qu'ils le pourraient quand ils constatent que l'étudiant dont ils évaluent la copie

risque d'échouer au cours (Q69) et 40 % des professeurs de la formation spécifique indiquent tolérer « souvent » ou « toujours » la présence d'un certain nombre de fautes avant de soustraire des points pour la qualité de la langue (Q59).

**Tableau 2.5**  
Pratiques évaluatives et perception des professeurs  
en lien avec le risque d'échec

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
69. Je ne soustrais pas autant de points que je le pourrais par rapport aux erreurs de langue quand je m'aperçois qu'un étudiant risque d'échouer au cours.	70,9	29,1	1,99	,898
25. Quand il est possible d'échouer au cours parce que des points sont soustraits pour les fautes, les étudiants portent une attention particulière à la qualité de leur langue écrite.	21,4	78,6	2,95	,677

**Tableau 2.6**  
Tolérance des professeurs de la formation spécifique quant à l'évaluation  
de la compétence langagière des étudiants

	Jamais ou Parfois %	Souvent ou Toujours %	Moyenne	Écart-type
59. Je tolère la présence d'un certain nombre de fautes avant de soustraire des points pour la qualité de la langue.	60,3	39,7	2,31	1,103

#### DES EXIGENCES VARIABLES SELON LE PARCOURS DES ÉTUDIANTS

Dans les propos tenus par plusieurs sujets, nous avons décelé que les décisions des professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière pouvaient être teintées par l'endroit où les étudiants en sont dans leur parcours scolaire.

Ainsi, l'avancement des étudiants dans leur programme d'études collégiales influe sur l'importance accordée à la compétence langagière et sur la profondeur avec laquelle les professeurs l'évaluent. C'est notamment le cas pour un sujet qui estime que le programme *Sciences humaines* devrait offrir une gradation dans les exigences liées à la compétence langagière et que les professeurs devraient être de plus en plus rigoureux à cet égard. L'avancement des étudiants dans leur programme influe aussi sur le point de vue d'un autre sujet, qui estime que, lorsque les étudiants en sont à la dernière année du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*, alors que la

formation est très technique, la compétence langagière prend moins d'importance, ne serait-ce que parce que les occasions de l'évaluer sont moins fréquentes. À l'inverse, d'autres sujets ont des attentes supérieures envers l'organisation textuelle des travaux de leurs étudiants lorsqu'ils en sont à la dernière session de leur DEC ou quand les travaux des étudiants presque finissants sont destinés à avoir une vie à l'extérieur du collège :

*[...] ça n'a pas de bon sens, mes élèves, [dans] une question de développement, ils ne font pas une introduction, ils ne concluent pas, même s'il y a un paragraphe. Ou dans le même paragraphe, il y a quatre idées. Ah, c'est une catastrophe! Alors, donc, je vais corriger ça. Je vais dire quelques mots là-dessus. Je vais donner la... Je vais aller revoir [dans un ouvrage portant sur l'organisation textuelle]. Je vais aller voir si je peux résumer les conseils. Je vais leur dire que c'est inacceptable. Parce qu'ils sont en quatrième session, donc la structure, c'est très important.*

*[En temps normal,] J'enlève 10 % pour la valeur du travail. Donc généralement, un travail qui a quelques pages, c'est 0.5 par faute, là. [...] Puis quand c'est un travail qui est plus court, c'est [...] un point par faute. Quand tu as dix fautes, c'est terminé, là. Un travail plus long, je vais en laisser passer plus. Mais si c'est un travail [...] que je dois présenter à l'extérieur de ma classe, [...] comme [c'est le cas des étudiants] qui sont en recherche marketing [et qui] font un projet, un sondage, qui doit être présenté dans un milieu, là, une faute d'orthographe, là, c'est terminé. On n'en parle même plus, là. Tu ne vas pas présenter un projet. Tu ne sais pas écrire. Tu ne vas pas présenter mon projet. Je vais te dire que, là on a Antidote au cégep, là, il y en a une gang qui ont commencé à aller voir Antidote. Je n'ai pas besoin de leur dire. Ils ne sont pas innocents, là, tu sais. Ils savent, là. Regarde bien, moi, là, vous allez présenter ça à l'extérieur, vous allez faire des fous de vous autres, des fous de moi, puis des fous de l'institution, puis des fous du système scolaire. Fait que vous ne faites pas ça.*

## Synthèse de la section

En somme, la dimension affective associée à l'évaluation de la compétence langagière peut avoir une incidence sur les pratiques des professeurs. La peur de « faire » échouer, de même que la conscience de ses limites combinée à la conscience des impacts du jugement que constitue l'évaluation sur les étudiants et le niveau d'avancement de ces derniers dans leur programme d'études peuvent ainsi amener les professeurs à adopter des pratiques variables ou même des pratiques différenciées, à être plus tolérants ou, au contraire, plus sévères en ce qui a trait à la compétence langagière.

## Synthèse du chapitre 2

Comme l'indiquent les résultats de notre recherche, les attentes des professeurs de la formation spécifique envers le niveau de maîtrise de la compétence langagière par les étudiants peuvent influencer sur leurs pratiques, notamment celles en lien avec l'évaluation de cette compétence. En fait, la compétence langagière est considérée par une très forte proportion de professeurs comme un préalable aux études collégiales, mais une majorité de professeurs estiment néanmoins que cette condition n'est pas remplie par tous les étudiants. Cette situation a des impacts à la fois sur le déroulement des cours de la formation spécifique, puisque les professeurs se voient obligés de consacrer une partie de leurs cours à un ou à des aspects de la langue, et sur la réussite scolaire des étudiants dans les cours de la formation spécifique, puisque les étudiants qui ne maîtrisent pas assez la langue écrite ne peuvent pas rendre compte adéquatement de leurs apprentissages disciplinaires. D'ailleurs, cette difficulté qu'ont certains étudiants à rendre compte à l'écrit de leurs apprentissages disciplinaires peut créer chez certains professeurs un dilemme de correcteurs. En effet, comment déterminer avec exactitude si l'étudiant a suffisamment développé les compétences disciplinaires quand il est incapable d'en faire la démonstration à l'écrit? De plus, chez certains professeurs, la peur de « faire » échouer des étudiants à un cours « à cause » de la langue entraîne un abaissement des normes : ces professeurs préféreront, s'ils estiment que l'étudiant a atteint minimalement les compétences disciplinaires évaluées, laisser passer des erreurs de langue sans les signaler ou sans déduire de points ou encore sans déduire autant de points que les règles en vigueur leur permettraient



ou leur commanderaient de le faire. Dans certains cas, le niveau d'avancement des étudiants dans le programme de même qu'une dimension affective liée à l'évaluation et à la sanction peuvent aussi amener les professeurs à être plus sévères ou plus tolérants quant à la qualité de la langue écrite des étudiants.

Par ailleurs, les attentes des professeurs envers la maîtrise de la langue écrite des nouveaux cégépiens ou envers les détenteurs d'un DEC sont variables, mais généralement élevées. Des proportions à peu près équivalentes de professeurs estiment que leurs attentes envers le niveau de maîtrise de la langue par les finissants sont dictées par les exigences propres à l'ordre universitaire, par la volonté de former un individu apte à exercer ses fonctions citoyennes ou par des attentes liées au marché du travail, plus spécifiquement quant à la crédibilité professionnelle. Pour une forte majorité de professeurs, les attentes qu'ils ont envers les étudiants du secteur préuniversitaire et les étudiants du secteur technique quant à la maîtrise de la compétence langagière semblent toutefois les mêmes.

---

---

## **Présentation des résultats**

### **Chapitre 3**

#### Compétences des professeurs

---

---



## CHAPITRE 3 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

---

### 3.1 COMPÉTENCE DU PROFESSEUR QUANT À LA LANGUE ET À SA CORRECTION

#### LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES PROFESSEURS

Parmi les hypothèses répandues pour expliquer la présumée plus ou moins grande prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants par les professeurs de la formation spécifique, on trouve celle concernant le niveau de compétence langagière des professeurs eux-mêmes.

Toutefois, l'analyse des interviews que nous avons menées révèle que la décision des professeurs d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants n'est pas liée à la perception que les professeurs ont de leur propre niveau de compétence langagière<sup>26</sup>. À preuve, le seul sujet qui a affirmé ne jamais évaluer la langue écrite de ses étudiants a pour sa part exclu sa propre maîtrise de la langue des déterminants de sa décision, et des sujets jugeant négativement leur propre compétence langagière ont dit évaluer toujours ou parfois celle des étudiants à l'écrit.

Les résultats du volet qualitatif de notre recherche montrent aussi que la perception qu'ont les professeurs de leur compétence langagière intervient par contre assurément dans le jugement qu'ils posent sur la qualité ou sur la profondeur de la correction qu'ils effectuent. À la lumière des entrevues menées dans le volet qualitatif de cette recherche, il apparaît donc que le niveau de compétence langagière des professeurs n'est pas tant un déterminant de la décision d'évaluer la langue qu'un déterminant de la profondeur ou de la qualité de cette évaluation.

Ainsi, dans le cadre des interviews, plus de la moitié des sujets qui ont dit toujours évaluer la langue écrite des étudiants (8/15) ont reconnu que leur correction a des limites, parfois importantes, tout en se disant assez à l'aise pour procéder à une telle évaluation. Plus de la moitié des sujets qui ont dit évaluer parfois la langue écrite des étudiants (12/21) ont quant à eux reconnu des limites similaires. Ces données nous incitent à conclure que si la perception qu'ils ont de leur propre maîtrise de la langue écrite n'intervient pas au premier chef dans la décision que prennent les professeurs d'évaluer ou non celle des étudiants, elle intervient très certainement quant à la qualité ou à la profondeur de cette évaluation. D'ailleurs, comme on le verra plus

---

<sup>26</sup> Notre recherche n'ayant pas pour but de recueillir de données sur le niveau effectif de compétence langagière des professeurs, nous devons limiter nos constats à cet égard à ce qui peut être confirmé à partir du seul jugement des professeurs sur leur niveau de compétence.

loin, selon certains sujets, une maîtrise imparfaite de la compétence langagière par les professeurs de la formation spécifique a non seulement un effet sur la profondeur de l'évaluation qu'ils peuvent faire de celle des étudiants, mais elle rend pénible cette opération, qui peut ainsi donner aux professeurs le sentiment d'être démunis.

Le jugement que posent les sujets sur la profondeur de leur évaluation de la langue s'observe également dans la distinction qu'ils établissent spontanément entre la correction qu'ils font et celle que font les professeurs de la discipline Français. Concrètement, la très vaste majorité des sujets interviewés (35/37) reconnaissent que les professeurs de cette discipline corrigent la langue plus en profondeur qu'ils ne font eux-mêmes. Certains sujets affirment, par exemple, qu'on ne « peut pas oblig[er] tout le monde à faire cette job-là [corriger la langue] à ce point, comme un prof de français », ce qui chez d'autres se traduit par la reconnaissance du fait qu'ils n'ont « peut-être pas le niveau de qualité de la langue d'un prof de français ».

Parce qu'elles nous semblaient liées sinon à la décision des professeurs d'évaluer la langue écrite des étudiants, du moins à la qualité de cette évaluation, nous avons choisi, dans le volet quantitatif de notre recherche, de creuser cette question de la compétence langagière et de la compétence de correcteurs ainsi que la question des sentiments que ces compétences peuvent susciter.

Le jugement des sujets interviewés sur la profondeur de leur correction est partagé par une forte majorité de répondants au questionnaire du volet quantitatif de la recherche (Q19, 70 %), qui estiment normal que leur évaluation de la langue écrite soit moins approfondie que celle des professeurs de la discipline Français. En même temps, les données de ce volet indiquent qu'un pourcentage relativement important de professeurs (Q18, 24 %) de la formation spécifique se sent moins légitimé que les professeurs de la discipline Français de procéder à l'évaluation de la langue écrite des étudiants.

**Tableau 3.1**  
**Perceptions des professeurs de la formation spécifique quant à la profondeur et à la légitimité de leur évaluation de la compétence langagière des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
19. Il est normal que mon évaluation de la langue écrite des étudiants soit moins approfondie que celle des professeurs de français.	29,6	70,4	2,75	,953
18. Je sens que j'ai moins le droit que les professeurs de français d'évaluer la langue écrite des étudiants.	75,9	24,1	1,85	,843

Les propos des sujets qui affirment que les limites de leur propre compétence langagière ont des effets sur la profondeur de leur correction contiennent en eux-mêmes une piste d'explication : plusieurs sujets interviewés soulignent en effet qu'il leur arrive de se sentir démunis quand ils corrigent la langue. Cette impression ressort plus particulièrement du questionnement de certains d'entre eux sur le bien-fondé de leurs décisions de correction, questionnement qui en conduit certains à remettre en question la légitimité de leur évaluation de la langue :

*Ce n'est pas évident pour moi quand je fais de la correction de français, ce n'est pas naturel. Ok! Ça demande un effort et ça peut jouer. À un moment donné, il y a sûrement des choses dont je ne me rends pas compte aussi. [...] Je me sens toujours : « Je l'ai-tu fait comme il faut? Je me suis-tu trompée? C'est-tu correct? » Je ne suis pas si sûre que ça de mes règles non plus, hein, pour... Je te le dis franchement, là.*

*Certaines formulations, certains anglicismes, là, [...] vont me sauter aux yeux. Ça, tu sais, ça je suis habilitée à le voir, là, pour certaines choses. Comme je dis, moi, je ne suis pas une spécialiste, là. Je fais mon gros possible. C'est ça.*

Les données du tableau 3.2 permettent de jeter un regard plus fin sur la prévalence de cette perception que les professeurs ont de leur propre compétence de correcteurs de la langue écrite. Même si 96 % des répondants (Q17) estiment que leur maîtrise de la langue leur permet d'évaluer aisément celle des étudiants et même si seulement 3 % des professeurs ayant répondu au questionnaire affirment que des étudiants ont au cours de la dernière année mis en doute leur compétence à évaluer la langue écrite (Q27), on remarque que près du cinquième (Q73, 17 %) des répondants ont l'impression de laisser passer beaucoup de fautes sans les voir quand ils corrigent et qu'une proportion un peu moindre des répondants (Q74, 13 %) se sentent parfois démunis quand ils évaluent la langue écrite des étudiants. D'ailleurs, la famille de disciplines à laquelle les répondants appartiennent permet d'observer une différence significative sur le plan statistique quant au sentiment d'être démuni que peuvent éprouver des professeurs lorsqu'ils évaluent la compétence langagière de leurs étudiants (Q74). Les professeurs dont la discipline est liée à la famille de l'administration sont en effet davantage d'accord (moyenne 2,07) que leurs collègues des disciplines humaines (1,64) avec cette impression d'être parfois démunis (voir Annexe 5).

**Tableau 3.2**  
**Perception que les professeurs ont de leur propre compétence de correcteurs de la langue écrite**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
17. J'estime que ma maîtrise de la langue écrite me permet d'évaluer aisément celle des étudiants.	4,3	95,7	3,52	,603
27. Au cours de la dernière année, des étudiants ont mis en doute ma compétence à évaluer la qualité de leur langue écrite.	96,9	3,1	1,18	,485
73. J'ai l'impression de laisser passer beaucoup de fautes sans les voir.	82,8	17,2	1,83	,719
74. Je me sens parfois démuni quand j'évalue la langue écrite des étudiants.	87,3	12,7	1,76	,723

Au premier regard, les résultats du tableau précédent étonnent : alors que seulement 4 % des répondants estiment que leur maîtrise de la langue écrite ne leur permet pas d'évaluer aisément celle des étudiants, comment est-il possible qu'il y en ait trois fois plus qui se sentent parfois démunis (13 %) et quatre fois plus qui aient l'impression de laisser passer beaucoup de fautes sans les voir (17 %) quand ils corrigent?

Nous avons cherché à voir si les réponses à ces quatre énoncés sont associées. Le fait d'estimer que sa propre maîtrise de la compétence langagière permet d'évaluer celle des étudiants avec facilité (Q17) est associé négativement aux trois autres items du tableau 3.2, soit la mise en doute par les étudiants de la compétence du professeur quant à l'évaluation de la langue écrite (Q27) ( $P=-,170$ ,  $\text{sig}=0,032$ ), l'impression de laisser passer beaucoup d'erreurs sans les voir au moment de la correction (Q73) ( $P=-,411$ ,  $\text{sig}=0,000$ ) et le sentiment d'être démuni lors de la correction (Q74) ( $P=-,196$ ,  $\text{sig}=0,016$ ). Les professeurs qui estiment que leur maîtrise de la langue leur permet d'évaluer aisément celles des étudiants ont donc moins tendance à avoir vu leur compétence mise en doute par les étudiants et à croire qu'ils laissent passer beaucoup d'erreurs lors de la correction. Ils se sentent aussi mieux outillés lors de la correction. L'impression de laisser passer des fautes sans les voir (Q73) est aussi assez fortement associée, positivement cette fois, avec l'impression d'être démuni au moment d'évaluer la langue écrite des étudiants (Q74) ( $P=0,433$ ,  $\text{sig}=0,000$ ), ce qui n'est pas surprenant. Toutefois, il est intéressant de constater que la mise en doute par les étudiants de la compétence du professeur quant à l'évaluation de la langue écrite (Q27) n'est statistiquement associée ni à l'impression de laisser passer beaucoup d'erreurs sans les voir au moment de la correction (Q73), ni au sentiment d'être démuni lors de la correction (Q74). Cette situation est certes curieuse compte tenu du fait que les sujets interviewés nous ont beaucoup parlé du fait que les étudiants comparent les évaluations effectuées par des professeurs différents et qu'ils remarquent des différences. Peut-être faut-il voir là une tendance des étudiants à ne

pas mettre en doute les compétences d'évaluateurs de la compétence langagière des professeurs devant les premiers intéressés, et ce, lorsque les professeurs laissent passer des erreurs et que l'évaluation les avantage au final?

Au-delà de cette hypothèse, il est possible que l'apparente incohérence des taux d'accord des professeurs à ces quatre énoncés ne soit en fait que le reflet de la profondeur de la correction effectuée par les professeurs, comme le suggèrent les propos tenus par plusieurs sujets interviewés :

*Pour l'usage courant, pour l'écriture courante, je pense être assez habile. Si je ne suis pas trop certaine de l'accord d'un verbe, je vais carrément changer ma phrase. Je vais détourner pour ne pas faire d'erreur, évidemment. Mais disons que sur une note de 1 à 10, je me mettrais peut-être 8, là, tu sais. J'ai encore un bout de chemin peut-être à faire, dans une certaine mesure, de français plus avancé, peut-être. Mais je ne pense pas que ça me nuit dans l'évaluation que je peux faire de mes élèves. Je pense qu'au niveau de l'apprentissage, à l'heure actuelle, je pense être capable d'identifier des copies à problème. Bon, peut-être qu'effectivement il y a des copies qui me passent sous les yeux avec des erreurs que je ne vois pas. Ça, ça se peut. Ça, je suis consciente de ça, que peut-être certaines erreurs se glissent, mais je me dis que ça ne doit pas être si terrible si elles passent tout droit, là. Je pense maîtriser quand même assez bien, assez bien ma langue. J'espère.*

*Moi, je trouve que je ne suis pas si habilitée que ça à corriger le français, je vous le dis. Je fais mon possible, là, mais... Dans le fond, ce n'est pas simple de corriger le français. [...] Je pense qu'on sous-estime peut-être un petit peu l'isolement dans lequel on est par rapport à ça.*

*Ah, bien oui, [je me sens à l'aise pour corriger la langue écrite des étudiants] parce que, généralement, ce n'est pas des... les erreurs qu'ils font, ce ne sont pas des affaires... [...] je veux dire, c'est la base, là. [...] Puis c'est certain, là où, en tout cas, là où je suis moins certaine, c'est de, de toutes les trouver. Parce que, à un moment donné, là, tu en vois, tu en vois, tu en vois, là. Mais des fois sûrement qu'il y en a qui m'échappent, là. [...] Bien, il y a des fois, là, les petites complications.*

Ces trois extraits et l'analyse des interviews suggèrent que le niveau de profondeur de correction de la langue que les professeurs estiment requis permettrait à une très large majorité d'entre eux d'affirmer qu'ils évaluent avec aisance la langue écrite des étudiants, ce qui n'exclurait pas, dans leur esprit, la possibilité qu'ils ne signalent pas toutes les fautes ou encore qu'ils puissent, en différentes circonstances, se sentir



démunis. Si, comme Roberge (2006 : 50) l'affirme, la correction de la langue s'appuie d'abord sur l'intuition, il n'est en effet pas étonnant que des sujets puissent, à un moment ou à un autre, se sentir démunis quand ils corrigent la langue, l'intuition reposant sur une impression dont on ne sait comment vérifier les fondements. Une bonne maîtrise de la langue ne donnerait donc peut-être pas à chacun tous les outils nécessaires pour valider ses intuitions, d'où l'impression de certains d'être parfois démunis quand ils corrigent la langue écrite des étudiants.

Aux perceptions des sujets interviewés quant à leur niveau de compétence langagière se superposent les effets de l'avènement des nouvelles grammaire et orthographe, méconnues des sujets : aucun des 37 sujets interviewés ne les connaît de façon précise. Cette méconnaissance entraîne parfois des doutes francs, qui font en sorte que le professeur « ne sait plus comment ça s'écrit », parfois de la crainte à l'endroit des « changements de la langue » que le professeur voit « arriver avec appréhension » et, parfois encore, de fausses croyances, par exemple sur « la réforme du français [qui ferait] disparaître les accents graduellement ». On note aussi que, chez certains sujets, l'instauration de la nouvelle orthographe est perçue comme une opération de nivellement par le bas ou de concession à la médiocrité dont le résultat est un abaissement du niveau de qualité de la langue :

*Ah, moi, là, c'est bien de valeur, mais ils ne me feront pas avaler ça, non. Moi, là, une grenouille, ça a toujours deux « L ». Ça va toujours prendre deux « L ». [...] Je suis plus puriste là-dessus, disons. [...] Puis ça, là, c'est, regarde bien, là : les jeunes ne veulent plus faire l'effort d'apprendre le français, on leur simplifie la vie : il n'y en aura plus de « PH » [dans « nénuphar »]. « Nénuphar », ça va s'écrire avec un « F ». [Intervieweuse : Vous êtes contre ça?] Ah, définitivement. [Intervieweuse : Puis quand vous allez voir passer « nénuphar » dans un travail, « nénuphar » avec un « F »...] Je lui enlève son point. [...] Puis s'il me le montre dans le Petit Robert, je vais lui remettre son point. Mais s'il me le montre dans le Dictionnaire du Français Plus, c'est bien de valeur, ce n'est pas un dictionnaire, ça. Ce n'est pas un dictionnaire de français. C'est un dictionnaire de langue québécoise. [...] La langue française, c'est encore à mon avis, c'est la plus belle langue du monde. C'est la plus riche du monde. On peut jouer avec les nuances du même mot. Dans un contexte différent, ce n'est plus le même mot. C'est une richesse que l'on a. La façon de l'écrire, c'est une richesse que l'on a. [...] Tu sais, c'est non, moi, là, c'est bien de valeur, le nouveau français là, oubliez ça. Mais qu'il y en ait un qui arrive avec son « nénuphar » avec un « F », pauvre petit étudiant. Il va falloir qu'il me prouve que l'Académie française, elle l'a accepté. Puis qu'elle me le dise... À ce moment-là là, je vais rentrer chez nous, puis tous mes dictionnaires vont tous*

*prendre le bord de la poubelle. On va recommencer à zéro. Mais je pense que je ne ferai pas ça cette année.*

L'arrivée de la nouvelle orthographe et de la nouvelle grammaire suscite chez plusieurs sujets une grande résistance. Les données qualitatives nous ont en effet permis de constater hors de tout doute le très net malaise de plusieurs sujets à cet égard : croyances, confusion ou méconnaissance de la nouvelle nomenclature et des changements orthographiques proposés par la France, plus précisément par le Conseil supérieur de la langue française, sont le fait de la quasi-totalité des sujets et sont, chez une assez grande proportion d'entre eux, à l'origine de sentiments d'incompétence, de doute quant à leurs capacités ou de colère à l'égard des autorités qui ont décidé de procéder à ces changements :

*[S]i le Ministère exige les réformes, je pense qu'il va falloir qu'il réforme ses professeurs aussi. Sinon, bien, sinon ça va être... Moi, je corrige de la façon que j'ai apprise.*

*[Une collègue] enseigne présentement la nouvelle grammaire. Et elle m'en a parlé pendant une demi-heure quand elle a commencé à donner son premier cours. J'ai dit : « Hey, regarde bien, là, j'ai dit, moi, un adjectif, c'est un adjectif; puis un nom, c'est un nom; puis un verbe, c'est un verbe. » Là tu as des déterminants, puis des ci, puis des ça, là. Penses-tu que ça m'intéresse?*

Il semble donc que la résistance des sujets soit liée, à tout le moins en partie, à deux éléments. Le premier est l'impression que les nouvelles orthographe et grammaire sont imposées par une autorité extérieure, dans ce cas-ci le MELS, dont les sujets pensent qu'il ne met pas en place les dispositifs nécessaires pour soutenir les professeurs. Le deuxième élément est le « recyclage obligé », conséquence de l'avènement d'une nouvelle terminologie grammaticale et d'une nouvelle orthographe qui peuvent intéresser plus ou moins les professeurs formés à une autre école ou qu'ils peuvent juger plus ou moins valables étant donné qu'elles heurtent la représentation qu'ils se font de ce qu'est une langue de qualité. Il semble aussi que l'anticipation des changements apportés par l'arrivée des nouvelles orthographe et grammaire ainsi que la réflexion des sujets sur leur volonté d'intégrer les exigences associées à ces changements interviennent dans la perception qu'ils ont de leur propre niveau de compétence langagière et, partant, dans le jugement qu'ils posent eux-mêmes sur la profondeur ou la qualité de l'évaluation qu'ils pourront éventuellement faire de la compétence langagière des étudiants.

Au-delà du jugement des sujets sur leur propre niveau de compétence langagière, on note que plusieurs d'entre eux expriment des préoccupations quant aux exigences

spécifiques à la fonction de professeur au regard de la maîtrise de la langue. Leurs représentations à cet égard sont très polarisées : pour certains, il est impératif que les professeurs soient des modèles linguistiques; pour d'autres, les professeurs doivent d'abord et avant tout chercher à être compris des étudiants. Les exigences de maîtrise de la langue que les sujets eux-mêmes s'imposent varient selon que leur représentation se situe à un pôle plutôt qu'à un autre :

*Je ne suis pas un spécialiste de la langue française. Je ne suis pas un exégète. Je ne suis pas quelqu'un qui est un modèle de langue française. Mais disons que je fais l'effort, je cherche, j'essaie d'améliorer continuellement mon français. Et puis, si en classe j'ai mal exprimé un mot, [...] je me suis trompé dans un mot, je vais reprendre ma phrase, puis je vais dire aux étudiants : « Je m'excuse, là, j'ai mal choisi tel mot. Je vais essayer de me reprendre. » [...] Puis, en tout cas, j'espère donner un modèle à mes étudiants comme quoi on peut se tromper, mais qu'il faut essayer de se corriger, puis d'améliorer continuellement, essayer d'améliorer notre vocabulaire. Puis, bon, j'essaie dans ce sens-là de m'améliorer continuellement.*

*Bien, c'est sûr que la fierté d'un professeur, je te dirais, tout le monde dit : « Ah oui, moi, je suis bon en français ». Parce qu'un prof se doit d'être meilleur que ses élèves, puis bon en français. Moi, je suis capable de dire que j'ai mes études, mes ouvrages de référence à côté de moi parce que, justement, les étudiants, ils me mélangent des fois. Puis j'aimerais ça un jour ne pas avoir à toujours les utiliser [les ouvrages de référence].*

*Pour être franc avec vous, [pendant] mes premières années au collégial, [...] certaines phrases au tableau étaient assez mal écrites. Et quand les étudiants me disent : « Hey, [nom du sujet], il manque un "S" », je regarde par terre, je dis : « Le "S" est tombé... ». Alors, ça m'a un petit peu conscientisé à ne plus laisser tomber les « S » ou bien les accords par terre.*

*J'ai un langage correct, là. Je pense que les étudiants me comprennent, puis c'est ça l'important, là. Mais, tu sais, je ne me sens pas une super compétente, là, à ce niveau-là.*

Ces quatre extraits reflètent la variété des représentations des sujets quant aux exigences particulières de maîtrise de la langue liées dans leur esprit à la fonction de professeur. Si ces représentations ne peuvent être considérées comme des déterminants de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants, elles doivent par contre être vues comme jouant un rôle quant à l'ampleur ou à la nature de la responsabilité dont s'investissent les sujets au regard du développement de la

compétence langagière des étudiants, mais surtout quant à la profondeur et à la légitimité de l'évaluation de la compétence langagière. C'est ce qu'on peut dénoter, de façon très explicite, dans le discours de plusieurs sujets, dont celui qui fait l'affirmation suivante : « Bien, je me verrais mal corriger le français s'il y avait des fautes de français dans mes travaux à moi, puis dans mes documents à moi, là. Donc, j'essaie d'accorder une importance à ça, puis accorder une place à ça. »

En bout de piste, on peut soupçonner que le professeur qui s'impose d'agir en modèle linguistique adoptera des stratégies d'enseignement et d'évaluation des apprentissages conformes à la responsabilité qu'il estime devoir prendre en charge au regard de la compétence langagière, tout comme le fait vraisemblablement, mais dans une perspective complètement différente, le professeur qui considère que l'essentiel est d'abord d'être compris des étudiants. Cette hypothèse apparaît d'autant plus intéressante qu'aucune norme explicite n'a cours au collégial quant au degré de maîtrise de la langue que l'on peut attendre des professeurs, comme nous l'avons d'ailleurs souligné dans l'état de la question.

#### STRATÉGIES DES PROFESSEURS POUR CONTRER LEURS LIMITES

Les résultats du volet qualitatif de notre recherche ont montré que, pour contrer les limites personnelles dont ils ont conscience, les professeurs utilisent, au moment d'évaluer la compétence langagière, deux grands types de stratégies : l'ignorance volontaire d'une possible erreur de langue et la vigilance accrue.

##### Ignorance volontaire

Parce que les résultats du volet qualitatif nous laissaient penser que l'ignorance volontaire pouvait être une stratégie de correction relativement répandue chez les professeurs, nous avons cherché à en évaluer la prévalence dans le volet quantitatif. La collecte de données par questionnaire confirme la prévalence assez grande de l'ignorance volontaire chez les professeurs : 41 % des répondants la pratiquent en effet, comme l'indique le tableau suivant.

**Tableau 3.3**  
**Pratiques des professeurs de la formation spécifique quant à l'évaluation de la langue écrite des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.	58,7	41,3	2,28	,935

Pour leur part, les interviews réalisées dans la première année de la recherche indiquent de façon claire que, chez certains sujets, l'ignorance d'une possible erreur de langue peut être associée au refus de vérifier dans des ouvrages de référence si l'erreur soupçonnée en est une véritable :

*Mais, moi, quand je me lance [dans la correction de la langue], je ne me pose pas de questions. Puis je ne me lance pas non plus... Honnêtement, si je vois des fautes ou des affaires, je ne saute pas sur le dictionnaire pour aller voir si tel étudiant a fait une faute d'orthographe ou je ne retourne pas dans ma grammaire. Non, ça, je ne ferai pas ça. Fait que je fonctionne dans les limites de ce que je connais.*

Par contre, les interviews permettent aussi de constater que, chez d'autres sujets, la décision de ne pas prendre en compte une possible erreur de langue ne peut être associée à l'absence de volonté de vérifier dans des ouvrages de référence s'il s'agit bel et bien d'une erreur de langue : elle peut aussi être le fruit d'une décision réfléchie qui repose sur une tolérance du sujet induite par les limites de sa propre compétence ou par un jugement sur la valeur d'une règle orthographique ou grammaticale. Certains sujets adoptent ainsi une approche évaluative plus « coulante » quand ils jugent qu'ils ont eux-mêmes de la difficulté avec une règle particulière ou quand ils estiment qu'une règle n'est pas « raisonnable » :

*Ce que je corrige en français, je m'arrange toujours pour être capable d'expliquer pourquoi je l'ai corrigé de cette façon-là. Ça fait que, à ce moment-là, il n'y a pas de problème. S'il y a une règle dont je suis un petit peu moins certain, souvent juste instinctivement je ne ferai pas la correction de ça, parce que je suis un petit peu mal placé de la corriger si moi-même je peux me mélanger là-dedans, là.*

*C'est ça, dans l'orthographe française, il y a plein d'erreurs. [...] Donc, j'excuse un petit peu certaines fautes, comme je le disais tout à l'heure, parce que la langue française n'est pas logique. Donc, l'étudiant qui a écrit [un mot] d'une certaine façon, je me dis, sa façon de l'écrire est plus logique que celle du français. Donc, je passe moins de remarques là-dessus parce que, personnellement, je mettrais la hache dans bien des erreurs de la langue française.*

Peu importe que la décision d'ignorer une erreur prenne appui sur le refus du professeur de vérifier dans les ouvrages de référence ou sur sa tolérance à l'égard d'un type d'erreur, il demeure que l'effet est le même : certaines erreurs de langue ne sont pas relevées dans les productions des étudiants. Qui plus est, certains sujets semblent penser que toutes les erreurs de langue ne se valent pas et ils portent un

jugement sur la « gravité relative » de certaines d'entre elles. L'absence de balises précises<sup>27</sup> quant à ce qui est attendu de la part des professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière contribue peut-être à ce phénomène. En effet, en l'absence de balises claires, chaque professeur peut fort bien sévir là où un collègue ne le ferait pas ou, au contraire, tolérer la présence d'une erreur qu'un autre jugerait inacceptable. Au final, quelle que soit l'explication avancée pour justifier qu'une erreur ne soit pas prise en compte, ces sujets estiment que leurs décisions de correction sont légitimes.

Par ailleurs, certains sujets, qui évaluent positivement leur propre niveau de compétence langagière, ont établi des distinctions intéressantes entre leurs habiletés de scripteurs et leurs habiletés de correcteurs. Le fait d'être un bon scripteur, caractérisé notamment par le recours à des stratégies d'évitement pour pallier ses faiblesses ou ses difficultés, ne rend pas nécessairement le travail d'évaluation de la compétence langagière plus simple. Certains sujets soulignent en effet que la correction des productions des étudiants rend inopérantes les stratégies d'évitement qu'ils utilisent en tant que scripteurs. Contre toute attente, plusieurs des sujets qui estiment être de bons scripteurs choisissent alors d'accorder le bénéfice du doute à l'étudiant, tel que le font souvent les sujets qui jugent moins positivement leur niveau de compétence langagière :

*J'ai ce qu'il faut pour corriger sur cette base-là. Je me sens à l'aise dans le sens que je suis pas mal sûre de moi, là, [en écriture]. Je ne pense pas faire bien, bien des erreurs dans ce domaine-là. Puis, quand je ne suis pas certaine [lors de la correction des productions des étudiants], quand j'ai du temps, je le vérifie, je le corrige. Quand je suis trop pressée, que j'en ai trop, je passe. J'accorde le bénéfice du doute. Je peux me tromper.*

Choisir d'ignorer une possible erreur de langue est donc une stratégie utilisée autant par les sujets qui soulignent eux-mêmes que leur compétence langagière a des limites que par ceux qui évaluent positivement leur niveau de maîtrise de la langue. Cette stratégie est le fruit d'une décision consciente des sujets, d'un choix assumé. Plus encore, l'analyse des interviews suggère que le questionnement sur ces possibles erreurs de langue existe tant chez les sujets qui affirment que leur niveau de compétence est peu élevé que chez ceux qui affirment que leur maîtrise de la langue est plus assurée.

---

<sup>27</sup> Les politiques en vigueur dans les collèges encadrent les pratiques d'évaluation des professeurs. Les balises qu'elles contiennent sont toutefois perçues par beaucoup de sujets comme insuffisantes pour les guider dans leurs décisions de correction. Nous reviendrons sur ce point dans le cinquième chapitre de ce rapport.

### Vigilance accrue

À l'opposé des sujets qui pratiquent l'ignorance volontaire d'erreurs potentielles, on en trouve qui cherchent à contrer leurs limites personnelles en étant plus vigilants. Cette stratégie est adoptée par des sujets dont le niveau de compétence langagière est, d'après les jugements que les sujets eux-mêmes posent sur leur propre niveau de compétence langagière, variable. Le jugement de ces sujets à l'égard de leur niveau de compétence langagière les incite à exiger d'eux-mêmes l'adoption de comportements ou de méthodes de travail qui favorisent la vigilance. Certains sujets s'obligent, par exemple, à recourir constamment à des ouvrages de référence :

*Moi, ça a toujours été comme... j'hésite beaucoup. Tu sais, je consulte beaucoup le dictionnaire. J'ai toujours le Bescherelle de verbes, là. Lui, je l'ai chez nous, à la maison, puis si je pouvais l'avoir partout, là, je l'aurais, tu sais. Je l'ai tout le temps, je le consulte parce que j'ai de la misère avec ça, les verbes et tout ça. Moi, je le sais que c'est ma faiblesse, donc je consulte beaucoup ça, tu sais. [...] Mais ça, ça me prend du temps. Mais d'un côté, je me dis que ça m'aide aussi, moi, là, parce que, bon, moi aussi à quelque part, j'apprends là-dedans, là. Fait que c'est ça. Mais je m'aide beaucoup. Puis la correction du français, je n'ai jamais été à l'aise puis je ne le sais jamais. Je sens que ce n'est pas ma compétence, ça, au départ, là. C'est ça. Comme je dis, je fais mon gros possible.*

Selon nos données quantitatives, comme on l'a vu plus haut (tableau 3.3), les professeurs sont assez nombreux à déployer des stratégies de vigilance accrue : si 41 % des répondants affirment qu'ils signalent toujours ou souvent seulement les fautes qu'ils peuvent relever sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc., on doit présumer que presque 60 % des professeurs utilisent des outils de référence lorsqu'ils évaluent la compétence langagière des étudiants.

Par ailleurs, une variante de la vigilance accrue à laquelle s'obligent quelques professeurs qui estiment trop peu développée leur compétence langagière est la prise en charge du développement de sa propre compétence langagière. Cette prise en charge, effectuée selon nos données qualitatives par de rares sujets, mérite que l'on s'y attarde parce qu'elle détermine très singulièrement la profondeur de la correction de la langue qu'ils effectuent.

Désireux de pallier les limites de leur compétence langagière, deux sujets parmi ceux interviewés dans la première année de la recherche ont en effet pris la décision de suivre des cours, ce qui leur permet non seulement de repérer les erreurs de langue, mais aussi d'indiquer précisément la nature de certaines d'entre elles. Au-delà du besoin initial exprimé par ces deux sujets, soit celui de prendre en main le développement de leur compétence langagière, on note leur volonté commune de

faire des interventions de correction qui aident les étudiants, qui leur soient plus profitables :

*Je dois prendre mes responsabilités, puis suivre des cours. De ne pas attendre qu'on me dise de suivre des cours, mais je dois suivre des cours. Parce que ce n'est pas juste de dire à l'étudiant qu'il a fait une erreur. [...] Donc, il faut que mes commentaires soient pertinents. Il faut que ça guide l'étudiant. Un commentaire doit être là pour guider l'étudiant. Pas juste pour l'informer que c'est, je ne sais pas, que l'orthographe est incorrecte [par exemple]. Il faut que les commentaires soient pertinents pour vraiment guider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage.*

*Une contrainte, c'était mes propres [lacunes en ce qui a trait à mes] connaissances en français, mais auxquelles j'ai voulu remédier en prenant congé [...]. Je me suis inscrite à l'université à trois cours de français. [...] Puis, moi, je sentais que j'avais à renouveler mes connaissances. Parce qu'un prof d'une autre matière [que le français], des fois, on peut juste sentir... Ça ne marche pas la formulation. Mais qu'est-ce qui ne marche pas? Et j'aimerais ça pouvoir nommer. Ça, c'est une de mes contraintes. Je ne suis pas un prof de français. Puis je ne suis pas allée encore assez loin dans mes études pour... J'aimerais ça pouvoir le nommer aux élèves [ce qui pose problème sur leur copie].*

L'analyse des propos de ces deux sujets permet de mettre en relief le parallèle entre la stratégie de perfectionnement qu'ils privilégient et les visées d'apprentissage qu'ils poursuivent à travers l'évaluation qu'ils font de la compétence langagière des étudiants, ces visées servant de catalyseur à ce perfectionnement qu'ils jugent essentiel au plein exercice de leur fonction. Il apparaît donc que leur légitimité de correcteurs prend appui sur l'impression de compétence accrue, acquise dans un cas au gré des perfectionnements que le sujet s'est imposés, et encore à perfectionner, dans l'autre.

Les données recueillies dans le volet quantitatif de la recherche ne permettent toutefois pas d'établir de liens aussi directs entre les visées d'apprentissage des répondants et leur décision de suivre des cours pour améliorer ou développer leur compétence langagière. On note tout de même que plus du quart (Q52, 28 %) d'entre eux affirment avoir déjà suivi au moins un cours pour améliorer leur maîtrise de la langue écrite.



**Tableau 3.4**  
**Perception que les professeurs ont de leur propre compétence de correcteurs de la langue écrite**

	Non %	Oui %
52. J'ai déjà suivi un ou des cours pour améliorer ma maîtrise de la langue écrite.	70,9	27,8

Cette donnée étonne étant donné que seuls 2 sujets sur 37 (environ 5 %) du volet qualitatif de notre recherche ont affirmé avoir suivi de tels cours dans ce but. Cette différence sensible est peut-être liée au fait que, dans le questionnaire, on ne précisait pas à quel moment ces cours avaient été suivis. Ainsi, peut-être certains sujets ont-ils répondu qu'ils avaient déjà suivi des cours pour améliorer leur maîtrise de la langue parce qu'ils ont tenu compte des cours suivis alors qu'ils étaient étudiants, avant de devenir professeurs au collégial.

### Synthèse de la section

Si le regard que les sujets portent sur leur niveau de compétence langagière ne peut être considéré ni comme une mesure de leur niveau de compétence réel ni comme un déterminant de leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants, il permet en revanche de conclure que, pour une majorité d'entre eux, le niveau de compétence langagière se révèle un déterminant de la profondeur ou de la qualité de l'évaluation qu'ils font de la compétence langagière des étudiants. En même temps, le regard que les sujets portent sur leur niveau de compétence langagière fournit des indices intéressants sur les stratégies déployées par les sujets pour contrer les effets de leurs limites personnelles ou, au contraire, composer avec ces effets. En bref, la stratégie de l'ignorance conduit les sujets qui l'adoptent à ne pas prendre en compte les erreurs soupçonnées, alors que la vigilance accrue les amène à vérifier les fondements de leurs soupçons dans des ouvrages de référence. Certains des sujets adoptent systématiquement l'une ou l'autre de ces stratégies, alors que d'autres utilisent parfois l'une, parfois l'autre. Pour différentes qu'elles soient, ces deux stratégies sont adoptées par les sujets en réponse à une même difficulté : le doute engendré par un mot ou un passage dans lequel le sujet soupçonne la présence d'un problème ou d'une erreur de langue, voire d'une « incohérence » de la langue.

### 3.2 FORMATION, RÉTROACTION ET SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT

Dans la mesure où le niveau de compétence langagière des professeurs est un déterminant de la qualité ou de la profondeur de leur évaluation de la langue écrite des étudiants, il se révèle essentiel de l'examiner à la lumière des mesures de formation et de soutien au développement de la compétence langagière offertes aux professeurs dans les collèges. Si, à cause des choix méthodologiques que nous avons faits, il ne nous est pas possible de mettre en lien direct le niveau de compétence langagière des sujets de cette recherche avec les mesures de formation et de soutien effectives dans leur collège, il est en revanche à notre portée de relever les perceptions que les sujets ont de ces mesures et d'entrevoir jusqu'à quel point ces perceptions jouent un rôle dans leurs décisions de correction.

De façon générale, l'analyse des interviews révèle que les besoins de perfectionnement en matière de compétence langagière sont bien réels chez les sujets, mais qu'ils sont perçus comme peu ou pas pris en compte dans leur collège, à la différence des besoins de perfectionnement pédagogique ou disciplinaire. Si plusieurs sujets ont souligné avoir reçu à un moment ou à un autre de leur carrière du perfectionnement pédagogique ou disciplinaire à l'intérieur même de leur institution, aucun sujet interviewé, sinon les deux dont nous avons commenté les initiatives individuelles dans la section précédente de ce chapitre du rapport, n'y a eu recours pour améliorer sa maîtrise de la langue ou ses habiletés de correcteur de la compétence langagière. Pourtant, à ces égards, certains sujets ont bien fait valoir l'intérêt de se faire offrir du perfectionnement en français dans le cours de leur vie professionnelle ou encore la nécessité d'une formation continue à cet égard, comme ce sujet l'indique :

*Il aurait fallu peut-être avoir un rafraîchissement. Il aurait fallu que j'aie un rafraîchissement de temps en temps. Ça, comme... je n'ai pas poussé plus loin, je dirais. Tu vois, parce qu'au niveau de la pédagogie, je fais des cours, je fais des choses. Au niveau de l'animation de groupe, j'ai fait des choses. Au niveau de la langue, jamais.*

Ce besoin des professeurs pour le perfectionnement lié à la compétence langagière, toutes dimensions confondues, se dénote aussi dans les données recueillies dans le volet quantitatif de la recherche. Ces données révèlent entre autres une importante distinction entre les besoins de rétroaction des répondants à l'égard de leur compétence langagière et les responsabilités qu'ils estiment incomber à leur collège en matière de perfectionnement. Ainsi, si plus de 85 % des répondants pensent que leur collège doit offrir aux professeurs des moyens d'améliorer leur maîtrise de la

langue écrite (Q36, 86 %) et des moyens d'améliorer leur façon d'évaluer la langue écrite des étudiants (Q37, 87 %), ils sont environ deux fois moins nombreux à estimer avoir besoin pour eux-mêmes de rétroaction au regard de la qualité de leur langue écrite (Q39, 42 %) et près de trois fois moins nombreux à considérer nécessaire d'en obtenir à propos de leur façon d'évaluer la langue écrite des étudiants (Q70, 31 %). En même temps, près de 4 répondants sur 10 considèrent avoir besoin d'une formation ciblée sur les stratégies d'évaluation de la langue pour mieux évaluer celle des étudiants (Q71, 38 %).

**Tableau 3.5**  
**Perception qu'ont les professeurs de la formation spécifique quant aux responsabilités de leur établissement à leur égard en matière de perfectionnement lié à la compétence langagière**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
36. Il est nécessaire que mon collège offre aux professeurs des moyens d'améliorer leur maîtrise de la langue écrite.	13,6	86,4	3,15	,689
39. Il est nécessaire que mon collège me donne de la rétroaction à propos de la qualité de ma langue écrite.	58,5	41,5	2,28	,877
37. Il est nécessaire que mon collège propose aux professeurs des moyens d'améliorer leur façon d'évaluer la langue écrite des étudiants.	13,0	87,0	3,12	,703
70. J'estime nécessaire d'obtenir de la rétroaction de la part de mon collège au sujet de ma façon d'évaluer la langue écrite des étudiants.	68,7	31,3	2,07	,838
71. J'aurais besoin d'une formation ciblée sur les stratégies d'évaluation de la langue pour mieux évaluer la langue écrite des étudiants.	62,3	37,7	2,20	,896

On pourrait penser que ces statistiques 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 collège. Nous sommes plutôt tentés d'y voir la conséquence du fait que près de 60 % des répondants (Q45) tiennent à conserver leur pleine autonomie dans les décisions liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants.

**Tableau 3.6**  
**Perception liée à l'autonomie chez les professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
45. Je tiens à conserver ma pleine autonomie dans les décisions liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants.	41,6	58,4	2,71	,862

Si notre lecture est exacte, la responsabilité des collègues serait donc d'abord, pour une majorité de répondants, de mettre en place des moyens pour soutenir le développement de la compétence langagière et des habiletés de correcteurs des professeurs et, en même temps, de reconnaître que les professeurs n'ont pas tous nécessairement besoin de rétroaction institutionnelle à ces deux égards pour savoir s'ils ont ou non des besoins. À la lumière des taux d'accord aux items 71 et 72 (tableau 3.5), on peut penser que la mise sur pied d'une offre de formation portant sur l'évaluation de la compétence langagière répondrait tout de même aux besoins d'une proportion plutôt importante de professeurs, puisque respectivement 38 % et 46 % des répondants à ces deux items précisent avoir des besoins en ce qui a trait à l'évaluation de la langue écrite et à l'application des règlements de leur collège à cet égard.

Ces données, ainsi que celles que nous avons présentées plus haut quant à l'appréciation que font les professeurs de leur propre maîtrise de la langue, nous incitent à penser que la maîtrise de la langue écrite pose, de leur avis, problème pour un petit nombre d'entre eux, mais qu'ils sont nettement plus nombreux à éprouver certaines difficultés quant à l'évaluation de la langue écrite des étudiants. Pour la majorité des répondants, ce ne serait donc pas tant leur propre compétence langagière qui pose problème que leur compétence d'évaluateurs de la langue écrite, d'où la pertinence pour les collègues d'offrir aux professeurs du perfectionnement sur ce plan.

Si les données du volet quantitatif de la recherche indiquent qu'une majorité de répondants ne souhaitent de rétroaction ni sur leur compétence langagière ni sur leur façon d'évaluer la langue, les propos de quelques sujets interviewés permettent de nuancer ce constat et d'éclairer ainsi les taux d'accord aux items 39 et 70 du tableau 3.5, qui concernent respectivement la rétroaction que souhaitent obtenir les répondants de la part de leur collège au sujet de la qualité de leur langue écrite (Q39, 42 %) et au sujet de leur façon d'évaluer la compétence langagière des étudiants (Q70, 31 %).

Ces taux d'accord, comme les propos de certains sujets interviewés, soulignent en effet le besoin de certains professeurs d'obtenir une forme de rétroaction de la part de leur collège. L'analyse des interviews révèle que ce besoin s'alimente en partie au questionnement des sujets sur ce qui est attendu d'eux, tant sur le plan de la maîtrise de la langue que sur celui de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Sur ces deux plans, l'analyse des entrevues indique très nettement que des sujets perçoivent comme ambiguës les attentes de leur collège à l'endroit des professeurs, lorsqu'il en exprime. Cette perception trouve une illustration intéressante dans les propos d'un sujet en particulier. À travers le regard qu'il pose sur son expérience personnelle, il met en relief l'absence de rétroaction par son collège à la fois sur son

niveau de compétence langagière et sur ses habiletés de correcteur au moment de son embauche :

*Ils [les gens du Collège] ne m'ont pas dit si j'avais fait ça bien ou pas [lors de l'évaluation de la capacité du sujet à corriger les fautes d'un étudiant, test ayant eu lieu au moment de l'embauche du sujet], mais je n'ai pas eu d'écho après, tu sais. Fait que là, je me suis dit : « Bon, de la façon dont j'ai fait [la correction] quand j'ai passé mon examen, ça ne doit être pas si pire que ça. »*

Le questionnement de ce sujet est de plus accentué par une absence de rétroaction de la part de son collègue sur sa capacité effective à évaluer la compétence langagière des étudiants depuis qu'il est en emploi : « Ils [les gens du Collège] nous poussent dans la classe et [...] ils ferment la porte, là, c'est ça, là. Ça s'appelle : Tu vas être capable de te débrouiller pour corriger! Go! »

L'analyse des interviews suggère que l'absence de rétroaction institutionnelle sur le niveau de compétence langagière des professeurs et sur les stratégies d'évaluation qu'ils adoptent est assez fréquente dans le réseau et qu'elle conduit certains sujets, tel celui dont on vient tout juste de rapporter les propos, à se questionner sur le bien-fondé de leurs décisions de correction. Les données recueillies dans le volet 1 de la recherche permettent donc de raffiner les constats établis à partir des seules données quantitatives sur les besoins de rétroaction des professeurs : au chapitre de la compétence langagière, il semble en effet que certains sujets aient l'impression d'être laissés à eux-mêmes et qu'en l'absence de rétroaction ou de formation institutionnelle, ils n'aient d'autre choix que de répondre par eux-mêmes aux questions générées par les attentes plus ou moins explicites à leur endroit pour ce qui touche plus particulièrement l'évaluation de la compétence langagière. C'est ce qu'exprime le passage suivant : « 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. »

On pourrait par ailleurs penser que les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages en vigueur dans les collèges lèvent les ambiguïtés quant à ce qui est attendu des professeurs. À la lumière des perceptions qui nous ont été communiquées par les sujets interviewés, il semble pourtant que ces politiques, quelles que soient par ailleurs les modalités d'évaluation de la langue qu'elles prévoient, ne le permettent pas. Si ces politiques balisent les pratiques d'évaluation de la langue (nous y reviendrons d'ailleurs dans le chapitre 5 de ce rapport), il semble qu'elles ne donnent pas aux professeurs les moyens de déterminer si ce qu'ils font est bien ou perfectible. Dans les circonstances, chacun y va donc de ce qu'il estime raisonnable ou légitime :

*Je regarde ça. Je regarde la syntaxe. Je vais regarder les fautes, puis l'orthographe. Je ne regarde pas beaucoup d'autres choses que ça, là.*

*On a beaucoup de difficultés à savoir comment enlever ce 10 %, là, là, hein. Si c'est un « É », puis qu'il se répète, si c'est des pluriels qui se répètent... Tu sais, si c'est à différents endroits, est-ce que c'est deux erreurs différentes? Est-ce que c'est la même erreur? Tu sais, on a de la misère, là. On compte-tu 25 erreurs puis on dit .25 par... Tu sais, moi, ça, je n'ai pas... On le fait [corriger], mais on a de la difficulté.*

*Il y en a [des professeurs] qui me posent la question : « Qu'est-ce que je fais quand c'est la même faute répétée plusieurs fois? » Ça, on n'a pas établi de règles là-dessus. On n'a pas été jusque-là. [...] Ah, c'est trop vague [la politique]. [...] Puis, on ne s'est jamais entendu sur justement qu'est-ce que la maîtrise, qu'est-ce que c'est. Alors, qu'est-ce qu'on fait?*

### Synthèse de la section

**De façon générale, les sujets estiment nécessaire que leur collègue soutienne le développement tant de la compétence langagière des professeurs que de leur compétence de correcteurs. En même temps, il semble qu'une majorité de sujets considèrent que l'offre de soutien doit être développée dans le respect de l'autonomie professionnelle, qu'une majorité de sujets jugent essentielle à l'exercice de leur fonction. S'il ne nous est pas possible de lier directement l'absence perçue d'offre de formation aux pratiques de correction des professeurs, nous pouvons par contre avancer que l'absence de mécanismes qui assureraient aux professeurs d'obtenir de la rétroaction de la part de leur collègue sur leur niveau de maîtrise de la langue et sur leurs stratégies d'évaluation, à tout le moins à l'embauche, intervient sur la représentation qu'ils se font de leur devoir en la matière quant à la profondeur de la prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. L'absence de tels mécanismes oblige en effet les professeurs à fixer par eux-mêmes les limites de leur correction, limites qui ne peuvent être établies qu'à l'aune des compétences effectives de chaque sujet et de ses convictions.**

### 3.3 MAÎTRISE PRÉSUMÉE DE LA LANGUE PAR LES PROFESSEURS

Parmi les points de départ de notre recherche se trouve l'hypothèse selon laquelle les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages conditionnent les pratiques d'évaluation de la compétence langagière adoptées par les professeurs. Nous examinerons en détail les impacts de ces politiques sur les pratiques des professeurs dans les chapitres 4 et 5 de la présentation des résultats. Pour l'instant, avant de discuter de ces impacts, il nous semble toutefois utile de nous arrêter sur une perception largement répandue chez les sujets que nous avons interviewés, à savoir que les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages en vigueur dans leur collège respectif présupposent, parfois de façon erronée, que tous les professeurs ont un niveau de maîtrise de la langue suffisant pour appliquer intégralement les prescriptions de ces politiques, ce qu'un des sujets de notre recherche a évoqué ainsi : « [C'est] une espèce de tabou, là, qui existe, là, par rapport au fait qu'un prof qui rentre [qui arrive dans un collège] est nécessairement bon en français. »

Si, pour l'instant, notre analyse ne visera pas à préciser si les politiques d'évaluation des apprentissages déterminent la décision des professeurs d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants, elle permettra néanmoins d'établir certains constats quant à la capacité présumée et effective de certains professeurs de prendre en main les obligations institutionnelles qui leur sont faites.

Sans que le canevas de nos entrevues les y incite, près de la moitié des sujets interviewés (17/37) ont insisté pour aborder la question de la plus ou moins grande maîtrise de la langue chez certains professeurs. Ces sujets ont ainsi spontanément affirmé que plusieurs de leurs collègues avaient une maîtrise insuffisante de la langue écrite, ce que nous n'avons évidemment pas vérifié dans le cadre de la présente recherche. Puisque, pour certains des sujets interviewés, une maîtrise insuffisante de la langue par un professeur, rarement eux-mêmes, pose des problèmes de légitimité et d'équité, aux yeux tant de ses collègues que des étudiants eux-mêmes, on peut s'interroger sur les effets d'une éventuelle méconnaissance généralisée de la langue de la part des professeurs :

*Puis il y a des professeurs qui sont très mauvais en français au niveau collégial. Fait qu'ils sont très malvenus de corriger le français. C'est un petit peu embêtant là quand les étudiants constatent que le professeur au tableau fait des fautes de français, puis après ça corrige un travail de laboratoire ou un rapport, puis qu'il enlève des [points] parce que l'étudiant fait des fautes de français. Moi, j'aurais de la misère avec ça.*

*Il y en a [des professeurs] qui ne les voient pas, les fautes. C'est triste à dire, mais [...] il y a des professeurs qui font beaucoup de fautes. Donc, s'ils font beaucoup de fautes, je pense qu'ils sont moins capables de les évaluer au niveau des copies des étudiants.*

*J'ai un collègue qui est très faible en français, il fait plein de fautes lui-même. Fait que c'est sûr qu'il ne pénalise pas ses étudiants. C'est ça, il y a manque un petit peu d'uniformité dans la façon d'agir par rapport au français. Même s'il y a une politique institutionnelle, même s'il y a une politique départementale qui dit que, bon, il faut enlever des points, c'est important et tout ça, dans la pratique, je ne pense pas, je ne pense pas que ça se fasse de façon rigoureuse, comme on devrait le faire.*

*Il y a des profs qui ne sont pas en mesure de la faire respecter [la politique]. [...] Je sais que ce ne sont pas tous les profs qui pénalisent. Malgré notre politique, ce ne sont pas tous les profs qui le font, qui sont en mesure, ou qui le font quand c'est quelque chose qu'ils ont vu, là, mais, tu sais, ils en laissent passer.*

Ces extraits, parce qu'ils sont représentatifs des propos tenus par de nombreux sujets, permettent d'inférer que pour plusieurs d'entre eux, il y a une réelle problématique de maîtrise de la langue par des professeurs dans les collèges. Un sujet a d'ailleurs poussé plus loin que les autres son jugement sur la difficulté rencontrée par certains professeurs en affirmant : « On en rit [...], mais on ne fait rien [pour aider les professeurs qui n'ont pas les compétences requises pour surmonter leurs difficultés]. » Les propos de ce sujet trouvent d'ailleurs un écho dans certaines données du volet quantitatif de la recherche : des pourcentages importants de répondants estiment en effet que leur collège ne montre pas, par ses actions, qu'il tient vraiment à ce que les professeurs de l'ensemble des disciplines maîtrisent la langue écrite (Q38, 40 %) et l'informent de leurs difficultés quant à l'évaluation de la langue écrite (Q47, 71 %).



**Tableau 3.7**  
**Perception qu'ont les professeurs de la formation spécifique quant à la dynamique institutionnelle en matière d'évaluation de la compétence langagière des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
38. À travers ses actions, mon collègue montre qu'il tient vraiment à ce que les professeurs de l'ensemble des disciplines maîtrisent la langue écrite.	39,9	60,1	2,67	,659
47. À travers ses actions, mon collègue montre qu'il tient vraiment à ce que les professeurs l'informent des difficultés qu'ils rencontrent quant à l'évaluation de la langue écrite.	70,4	29,6	2,17	,687

Les données tirées des volets qualitatif et quantitatif convergent donc pour mettre en lumière le fait que si les politiques institutionnelles posent les balises des pratiques d'évaluation de la compétence langagière (nous reviendrons d'ailleurs sur cet aspect dans le chapitre 5 de la présentation des résultats), elles ne sont pas perçues par les sujets comme proposant des conditions favorables à leur mise en application effective par tous les professeurs, notamment parce qu'elles sont perçues comme ne prévoyant aucune mesure de soutien au développement de la compétence langagière des professeurs ou au développement de leur compétence de correcteurs. Pourtant, faut-il le rappeler, plusieurs sujets interviewés ont fait valoir qu'ils seraient intéressés à ce que soient mises en place des mesures pour permettre à chacun d'appliquer les exigences institutionnelles : « Ben, moi, je serais pour ça, d'avoir une formation de base pour aider les profs à corriger le français. Ou avoir un perfectionnement en français. Il ne s'en offre pas ici au collège, mais je pense que ça serait bienvenu d'avoir un perfectionnement en français. »

## Synthèse de la section

En bref, le fait que les politiques institutionnelles soient perçues comme présument de la compétence langagière des professeurs n'est pas en soi un déterminant de la capacité ou de la volonté des professeurs à prendre en charge l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Toutefois, il est clair que cette perception intervient dans le jugement des sujets quant à la volonté de leur collègue de soutenir effectivement le développement tant de la compétence langagière des professeurs que de leur compétence de correcteurs, et contribue ainsi à installer chez certains l'impression d'une certaine dissonance entre le discours et les actions de leur collègue. Cette dissonance perçue pourrait quant à elle, comme on le verra plus loin, influencer sur l'adhésion des professeurs aux politiques institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière et sur le degré de conviction avec lequel ils mettent en œuvre ces politiques.

## Synthèse du chapitre 3

Tout bien considéré, si le regard que les sujets portent sur leur niveau de compétence langagière ne peut être vu ni comme une mesure de leur niveau réel ni comme un déterminant de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants, il permet en revanche de conclure que, pour une majorité de professeurs, leur niveau de compétence langagière est un déterminant de la profondeur ou de la qualité de l'évaluation qu'ils font de la compétence langagière des étudiants. En même temps, le regard que les sujets portent sur leur niveau de compétence langagière fournit des indices intéressants sur les stratégies déployées par les sujets pour contrer les effets de leurs limites personnelles ou, au contraire, composer avec ces effets : la stratégie de l'ignorance volontaire conduit les sujets qui l'adoptent à ne pas prendre en compte les erreurs soupçonnées, alors que la vigilance accrue les amène à vérifier les fondements de leurs soupçons dans des ouvrages de référence ou à suivre des cours favorisant l'amélioration de leur compétence langagière. Pour différentes qu'elles soient, ces deux stratégies sont utilisées par les sujets en réponse à la même difficulté : le doute engendré par un mot ou un passage dans lequel le sujet soupçonne la présence d'un problème ou d'une erreur de langue, voire d'une « incohérence » de la langue.

De façon générale, les sujets estiment nécessaire que leur collègue soutienne le développement tant de la compétence langagière des professeurs que de leur compétence de correcteurs, mais dans le respect de l'autonomie professionnelle, qu'une majorité de sujets considèrent comme essentielle à l'exercice de la profession d'enseignant. S'il ne nous est pas possible de lier directement l'absence perçue d'offre de formation aux pratiques de correction des professeurs, nous pouvons par contre avancer que l'absence de mécanismes qui assureraient aux professeurs d'obtenir de la rétroaction de la part de leur collègue sur leur niveau de maîtrise de la langue et sur leurs stratégies d'évaluation, à tout le moins à l'embauche, intervient sur la représentation que les professeurs se font de leur devoir quant à la profondeur de la prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. L'absence de tels mécanismes oblige en effet les professeurs à fixer par eux-mêmes les limites de leur correction, limites qui ne peuvent être établies qu'à l'aune des compétences effectives de chaque sujet et de ses convictions.

Par ailleurs, le fait que les politiques institutionnelles soient perçues comme présumant de la compétence langagière des professeurs n'est pas en soi un déterminant de la capacité ou de la volonté des professeurs à prendre en charge l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Toutefois, il est clair que cette perception intervient dans le jugement que posent les sujets quant à la volonté de leur collègue de soutenir effectivement le développement tant de la compétence langagière des professeurs que de leur compétence de correcteurs. Cette perception contribue ainsi à installer chez certains professeurs l'impression d'une certaine dissonance entre le discours et les actions de leur collègue. Cette dissonance perçue pourrait quant à elle, comme on le verra plus loin, influencer sur l'adhésion des professeurs aux politiques institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière et sur le degré de conviction avec lequel ils mettent en œuvre ces politiques.

---

---

## **Présentation des résultats**

### **Chapitre 4**

#### Croyances des professeurs

---

---



## CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

---

### 4.1 CROYANCES DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE QUANT À LEUR RÔLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DES ÉTUDIANTS ET DANS SON ÉVALUATION

Selon les données de notre recherche, les croyances des professeurs sont parmi les facteurs qui déterminent le plus fondamentalement les pratiques de correction de la langue écrite qu'ils adoptent, et ce, pour au moins deux raisons. Ces croyances sont en effet, d'une part, à la base de la représentation qu'ils se font du rôle qu'ils ont à jouer à cet égard. Elles sont aussi, d'autre part, à la base de la hiérarchie qu'ils établissent, dans un sens ou dans l'autre, entre les compétences disciplinaires et la compétence langagière, compétence langagière pour laquelle ils peuvent ou non poursuivre des visées d'apprentissage.

#### RESPONSABILITÉ DES ÉTUDIANTS

Si l'ensemble des données recueillies dans le cadre de cette recherche se superposent pour faire voir que les décisions de correction des professeurs sont déterminées par de multiples facteurs, ceux-ci en incluent certains qui, bien que non directement liés aux décisions des professeurs, colorent assurément la représentation que ces derniers se font de leurs rôles et, partant, de leurs pratiques en matière d'évaluation de la compétence langagière. Parmi ces facteurs, on trouve la responsabilité que les professeurs attribuent aux étudiants eux-mêmes quant à la qualité de leur langue écrite.

À cet égard, nos données indiquent que les opinions des professeurs sont très partagées. Ainsi, environ la moitié des répondants au questionnaire affirment que la qualité de la langue des étudiants dépend avant tout de leur volonté (53 %), alors qu'une autre moitié est en désaccord avec une telle affirmation (47 %).

**Tableau 4.1**  
Perceptions des professeurs quant à la responsabilité des étudiants en ce qui a trait à la qualité de leur langue

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
14. La qualité de la langue des étudiants du collégial dépend avant tout de leur volonté.	47,4	52,6	2,54	,642

L'analyse des interviews permet de prendre la mesure de la responsabilité que les professeurs estiment incomber aux étudiants en ce qui a trait à la qualité de leur langue écrite. De prime abord, certaines opinions laissent entrevoir la foi de sujets quant au potentiel d'amélioration de la compétence langagière par les étudiants. Pour les deux premiers sujets dont nous rapportons ici les propos, ce potentiel ne fait aucun doute; les lacunes qu'ils dénotent chez les étudiants sont, pour l'un, le résultat d'un manque d'efforts, et, pour l'autre, la conséquence d'un manque de respect envers soi-même, ce que nous associons à un jugement sur la responsabilité des étudiants à l'égard de leur niveau de maîtrise de la langue :

*Moi, je pense que les étudiants sont [...] vraiment capables d'écrire un français qui est correct, là. On ne peut pas le qualifier d'excellent, [mais de] correct. Ils sont capables. C'est parce qu'ils ne se donnent pas la peine d'ouvrir leur dictionnaire [qu'ils font des fautes]. Ils ne se donnent pas la peine de faire les efforts, tu sais. Comme je disais tantôt, là, ils ont tout eu tout de suite. Pourquoi se forcer? [Ils se disent] : « Tu sais, je vais l'avoir quand même, mon diplôme. »*

*Tu sais, il y a une question de respect pour la langue. Je parle [aux étudiants] de respect d'eux-mêmes. C'est le respect d'eux-mêmes... Vous présentez un travail, c'est vous que vous présentez. [...] Fait que je leur dis : « Si à 17 ans vous n'êtes pas encore capables d'écrire avec un minimum de fautes, bien c'est plate, c'est peut-être un petit peu de votre faute. Ce n'est peut-être pas [non plus] de votre faute, mais c'est encore le temps de changer. Vous avez juste 17 ans, là. »*

Ce point de vue sur le manque d'efforts des étudiants est assez répandu chez les sujets. Toutefois, la plupart du temps, à la différence de ce que nous avons pu relever dans les deux précédents extraits, il s'exprime à travers un jugement plus nuancé ou plus pessimiste sur la possibilité que les étudiants puissent améliorer, par eux-mêmes ou grâce au soutien de professeurs, leur compétence langagière :

*Les contraintes, c'est tout ce qu'ils n'ont pas appris, puis tous les efforts qu'ils n'ont pas consentis, puis je dois vivre avec [ça]. [...] Je ne dis pas qu'il n'y a pas des élèves qui n'ont pas ce réflexe-là. Je vois des textes d'une syntaxe pure, simple mais pure, avec des variations au niveau du vocabulaire, avec une maîtrise de la ponctuation qui est plus qu'adéquate et, donc, c'est faisable. Mais pour ça, il faut assimiler. Pour ça, il faut s'intéresser.*

*[Si les étudiants ont des difficultés en français], c'est que la base a été manquée peut-être, soit au primaire, soit au secondaire. Mais la base a été manquée quelque part. Arrivé au niveau du cégep, ça va être difficile pour nous de nous substituer aux professeurs de français pour faire toutes ces corrections.*

Toujours au regard de la responsabilité des étudiants à l'égard de la qualité de leur langue écrite, d'autres sujets font plutôt valoir comment les étudiants réagissent, ou au contraire ne réagissent pas, à la suite de l'évaluation qui est faite de la qualité de leur langue :

*Ils ne sont tellement pas outillés, puis armés au niveau de la langue, qu'ils n'argumentent pas là-dessus [la correction faite par le professeur].*

*Je sais que les étudiants ne sont pas toujours d'accord avec ça [l'évaluation de la langue et les sanctions qui y sont associées], mais je trouve que c'est important. Et ce que, ce que je remarque au niveau des étudiants, souvent ils ont l'impression, là, qu'ils perdent des points pour rien. [...] Si ça les fâche un petit peu [de perdre de points pour la qualité de leur langue], bien la prochaine fois, inévitablement, ils vont faire attention.*

À la lumière de ces derniers propos, on comprend que, pour certains sujets, il y a, entre autres responsabilités des étudiants à l'égard de la qualité de leur langue, la nécessaire prise en compte de la correction faite par les professeurs. Toutefois, les réflexions de nombreux sujets interviewés laissent entendre qu'une telle prise en compte de ces commentaires par les étudiants est assez rare. En fait, la quasi-totalité des professeurs nous ont parlé d'une certaine résignation des étudiants quant à l'évaluation de la compétence langagière : ils seraient peu nombreux non seulement à tirer profit des corrections et remarques de leurs professeurs, mais aussi à remettre en question le principe même de l'évaluation de la compétence langagière dans l'ensemble des cours. C'est d'ailleurs ce que tendent à confirmer les données quantitatives de notre recherche (Q26), sans qu'il soit possible pour autant de déterminer si cette absence de contestation est davantage liée à la résignation des étudiants qu'à la conscience qu'ils ont de l'importance d'une langue de qualité en toutes circonstances.

**Tableau 4.2**  
**Perceptions des professeurs quant à la réaction des étudiants à l'égard**  
**de la légitimité de l'évaluation de la langue écrite**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
26. Au cours de la dernière année, des étudiants ont mis en doute la légitimité de l'évaluation de la langue écrite dans mes cours.	89,5	10,5	1,42	,794



Si, sans aucun doute, de multiples facteurs sont à l'origine des croyances des professeurs en ce qui concerne la responsabilité des étudiants à l'égard de la qualité de leur langue, il reste que ces croyances ont souvent en commun de valoriser l'effort et la rigueur. De nombreux sujets ont mis en relief l'importance de l'effort et de la rigueur pour développer une bonne maîtrise de la langue. La plupart du temps, les sujets dénoncent l'absence de rigueur et d'effort chez les étudiants, absence que certains associent notamment à du « relâchement intellectuel », à l'attrait pour la « facilité », à la valorisation du « jocal québécois » ou à la « secondarisation du collégial ».

#### RESPONSABILITÉ DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE DANS L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

D'entrée de jeu, il est utile de préciser que, à une exception près, tous les sujets interviewés dans le cadre du premier volet de la recherche estiment qu'il est au moins un peu de leur responsabilité d'évaluer la langue écrite des étudiants (36/37 sujets), et ce, quel que soit le jugement qu'ils portent sur la responsabilité de ces derniers en la matière. À cet égard, plusieurs indices présents dans les interviews nous portent à penser que l'évaluation de la compétence langagière est avant tout, comme un sujet nous l'a clairement dit, déterminée par la conviction des professeurs : « J'ai l'impression que c'est propre à chacun [l'évaluation de la langue], puis que, contrairement à l'enseignement de notions théoriques pures et dures, là, reliées au domaine d'enseignement, c'est vraiment les valeurs de chacun des profs qui vont faire que c'est corrigé ou pas. »

Les données recueillies dans le cadre du volet quantitatif confirment que cette perception est très largement répandue chez les professeurs : 94 % des répondants estiment en effet qu'il est du devoir de tout professeur du collégial d'évaluer la langue écrite des étudiants (Q21), et 82 % éprouvent par ailleurs un sentiment d'insatisfaction à l'égard de leur travail lorsqu'ils ne font pas cette évaluation. À la lumière de ces données, on peut conclure que l'évaluation de la langue écrite fait partie des responsabilités qu'une grande majorité de professeurs de la formation spécifique acceptent de prendre en charge. Fait à noter, les professeurs dont la discipline fait partie des disciplines maîtresses associées au programme *Sciences humaines* sont davantage en accord que leurs collègues dont la discipline est associée au programme *Techniques de comptabilité et de gestion* avec l'idée que tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants (Q21). La moyenne obtenue dans le premier cas s'élève à 3,63, alors que dans le deuxième cas, elle s'élève plutôt à 3,25, et cette différence est significative sur le plan statistique (voir Annexe 5). Par ailleurs, une analyse statistique fine des réponses à l'énoncé 21 nous apprend que

les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* sont davantage en accord (3,68) que leurs collègues qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* (3,26) et que leurs collègues qui enseignent dans les deux programmes (3,16) avec l'idée que tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants. Cette différence entre les professeurs qui donnent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et les deux autres groupes de professeurs est significative sur le plan statistique, mais la différence entre ces deux derniers groupes ne l'est pas (voir Annexe 6).

**Tableau 4.3**  
**Perception qu'ont les professeurs de leur responsabilité quant à l'évaluation de la langue**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	5,6	94,4	3,50	,642
20. Je suis insatisfait de mon travail quand je ne corrige pas la langue écrite des étudiants.	17,9	82,1	3,08	,764

Si la perception que la tâche d'évaluer la langue revient à tous les professeurs est très largement répandue, on ne peut toutefois passer sous silence le fait que l'un des sujets, qui n'évalue jamais la compétence langagière, pense que ce n'est pas le cas :

*Je me sens capable d' [évaluer la langue écrite] sans problème, mais je ne trouve pas que c'est mon rôle de le faire. Mais je trouve ça très important que ça soit fait, [...] à la place où ça doit être fait. [Intervieweuse : Et c'est où, cet endroit-là?] Le cours de français adapté à la matière de l'élève.*

À la lumière des propos de ce sujet, on comprend que ce qui détermine sa décision de ne pas évaluer la langue écrite des étudiants, ce n'est pas tant sa propre compétence langagière que la distinction très nette qu'il établit entre son rôle et celui des professeurs de la discipline Français : par comparaison à ces derniers, il estime en effet n'avoir aucune responsabilité quant à l'évaluation de la langue écrite. Bien que nous n'ayons en main aucune donnée nous permettant de vérifier les fondements de cette hypothèse, il nous semble plausible d'envisager que ce type de raisonnement puisse expliquer le fait que 6 % des répondants à l'item 21 estiment que tous les professeurs n'ont pas le devoir d'évaluer la langue écrite de leurs étudiants. Par ailleurs, quant à la perception que seuls les professeurs de la discipline Français aient la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants, on observe un phénomène intéressant : pour le groupe des professeurs dont la discipline est associée aux sciences humaines, aux sciences sociales ou à la psychologie, on

obtient à l'énoncé 20 une moyenne de 1,24, alors que pour le groupe des professeurs dont la discipline est associée à l'administration, on obtient plutôt 1,67. Cette différence, significative sur le plan statistique, indique que les professeurs dont la discipline est associée à l'administration s'estiment moins investis que les autres professeurs auxquels nous avons administré notre questionnaire d'une responsabilité quant à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.

Comme on peut le constater dans le tableau suivant, 84 % des professeurs de la formation spécifique évaluent « souvent » ou « toujours » simultanément le contenu disciplinaire et la langue écrite, alors qu'ils sont 16 % à procéder davantage à ces tâches en des opérations distinctes. La simultanéité assez répandue de l'évaluation des compétences disciplinaires et de la compétence langagière s'explique vraisemblablement par au moins deux hypothèses : soit les professeurs de la formation spécifique estiment que ces compétences sont indissociables, soit les professeurs de la formation spécifique accordent la priorité à l'évaluation des contenus disciplinaires et font, au passage, l'évaluation de la compétence langagière. Cette dernière hypothèse laisse entrevoir la possibilité que cette évaluation de la compétence langagière ne soit pas exhaustive.

**Tableau 4.4**  
**Pratiques des professeurs de la formation spécifique quant à la simultanéité**  
**de l'évaluation de la langue écrite des étudiants et de celle du contenu disciplinaire**

	Jamais ou Parfois %	Souvent ou Toujours %	Moyenne	Écart-type
60. Je corrige simultanément la langue et le contenu propre à ma discipline plutôt que de le faire dans des opérations séparées.	15,9	84,1	3,30	,922

#### DÉCISIONS PÉDAGOGIQUES DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

Par ailleurs, l'analyse des interviews ne nous a pas permis d'attester qu'est répandue la perception voulant que certaines décisions pédagogiques prises par les professeurs puissent influencer sur leur décision d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants. Toutefois, les propos du seul sujet qui affirme ne jamais évaluer la langue écrite des étudiants nous ont obligés à envisager la possibilité que, pour certains professeurs, la décision de ne pas évaluer la langue soit motivée non seulement par la distinction qu'ils établissent entre leur rôle et celui des professeurs de la discipline Français, mais aussi par la représentation qu'ils se font des effets du type de méthodes pédagogiques qu'ils emploient :

*Si je devais absolument le faire [évaluer la langue]? [...] Je serais obligé de changer ma manière d'enseigner pour faire ça. Puis de l'empirer. Dans le fond, ça me [donnerait] une tâche de plus qui n'est pas ma tâche, je trouve.*

Ces propos sont demeurés le lot d'un seul sujet et, à l'échelle de l'ensemble de notre recherche, la seule manifestation directe de ce qui peut déterminer le refus d'un professeur d'évaluer la langue écrite des étudiants en toutes circonstances. Au moment de développer le questionnaire utilisé dans le volet quantitatif de la recherche, étant donné la difficulté de prendre en compte toute la gamme des représentations des professeurs en ce qui a trait aux méthodes pédagogiques et à leurs effets sur l'évaluation de la compétence langagière, nous avons choisi de construire des énoncés qui prennent seulement en compte les décisions pédagogiques des professeurs liées au nombre et aux types d'évaluations. Ainsi, les données recueillies dans le volet quantitatif nous ont permis de confirmer que les choix pédagogiques des professeurs déterminent pour un nombre marginal de sujets leur décision de ne pas évaluer la langue écrite des étudiants. En effet, selon les réponses des professeurs de la formation spécifique, les types d'évaluations qu'ils choisissent empêchent seulement 6 % d'entre eux d'évaluer la langue écrite de leurs étudiants (Q53) et le nombre d'évaluations dans leurs cours empêche seulement 8 % des répondants de le faire (Q54). Quant à la discipline d'enseignement des répondants, une analyse statistique fine permet d'observer une différence significative sur le plan statistique relativement à l'idée que les types d'évaluations choisis par les professeurs les empêchent d'évaluer la compétence langagière (Q53). Pour le groupe des professeurs de la discipline Administration, on obtient quant à cette idée une moyenne de fréquence plus élevée (1,88) que celle obtenue chez les autres professeurs sondés (1,46). Il semble donc que, chez les professeurs des disciplines liées à l'administration davantage que chez les autres, les types d'évaluations qu'ils choisissent puissent être déterminants de leur décision de ne pas évaluer la langue écrite des étudiants (voir Annexe 5). Toujours quant à l'item 53, le programme dans lequel s'inscrivent les cours donnés par les répondants permet d'observer une autre différence significative sur le plan statistique, cette fois entre les professeurs dont les cours sont exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et les autres professeurs, et ce, relativement à l'idée que les types d'évaluations choisis par les professeurs les empêchent d'évaluer la compétence langagière. Pour le groupe des professeurs dont les cours sont exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*, on obtient une fréquence moyenne s'élevant à 1,40, alors que pour les deux autres groupes des professeurs, on obtient des moyennes plus élevées : chez ceux qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*, on obtient plutôt une moyenne de 1,87 et, pour le groupe des professeurs qui donnent des cours dans les deux programmes, on obtient plutôt une moyenne de

1,93. Les professeurs qui donnent des cours dans le programme *Sciences humaines* sont donc moins d'accord que ceux des deux autres groupes avec l'idée que les évaluations qu'ils choisissent les empêchent d'évaluer la langue écrite de leurs étudiants (voir Annexe 6).

**Tableau 4.5**  
Influence de décisions pédagogiques sur la décision d'évaluer la langue écrite des étudiants

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
54. Le nombre d'évaluations dans mes cours m'empêche d'évaluer la qualité de la langue écrite des étudiants.	91,9	8,1	1,39	,634
53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.	94,4	5,6	1,58	,603

#### VISÉES D'APPRENTISSAGE DES PROFESSEURS QUI ÉVALUENT LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Parmi les sujets qui considèrent que la correction de la langue fait partie intégrante de leurs responsabilités, soit la quasi-totalité d'entre eux, plusieurs ont des visées d'apprentissage caractérisées par le recours à différentes stratégies qui semblent coller de près à la valeur qu'ils accordent à la maîtrise de la langue elle-même. Ainsi, certains sujets tiennent à adopter des stratégies d'évaluation qui non seulement permettent aux étudiants de déceler leurs erreurs de langue, mais leur donnent aussi des moyens pour travailler à l'amélioration de la qualité de leur langue écrite. Les propos que nous rapportons ici offrent un échantillon des différentes stratégies auxquelles les professeurs ont recours et illustrent comment elles peuvent déterminer la profondeur de leur correction :

*Quand je corrige mes travaux, j'ai toujours les dictionnaires à côté de moi pour aller fouiller. Parce que ce n'est pas juste de dire à l'étudiant qu'il a fait une erreur. Souvent, je vais mettre le bon mot à côté. Je vais... Donc, il faut que mes commentaires soient pertinents. Il faut que ça guide l'étudiant. Un commentaire doit être là pour guider l'étudiant. Pas juste pour l'informer que c'est, je ne sais pas, que l'orthographe est incorrecte. Il faut que les commentaires soient pertinents pour vraiment guider l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage.*

*[Les étudiants] apportent le dossier. Je prends mon marqueur, quand il y a des fautes, je les mets, je leur redonne [leur dossier] et ils doivent corriger systématiquement. Pourquoi? Parce que je leur dis : « Il n'est pas question d'avoir disons 60 % ou 75 %. C'est tout le monde [qui] aura 100 %. Mais le*

*dossier sera parfait, c'est-à-dire [que] vous recommencerez autant de fois que vous n'aurez pas atteint le critère satisfaisant. » Donc, le français, il n'y en a pas de fautes. [...] Ça [le dossier] doit être dans un français correct, châtié et sans fautes, nécessairement. Avant que j'arrive ici, j'étais justement dans les dossiers et, c'est ça, donc je corrige avec mon marqueur jaune, clic, clic, clic, les fautes, c'est mal dit, etc. Recommencez! Et ils vont recommencer. Donc, ceux qui ont de la difficulté recommencent beaucoup plus et, du même coup, ça les interroge, ce qu'ils ne font pas habituellement.*

*[Les étudiants] doivent écrire des courriels dans mon cours de gestion d'entreprise. Ils écrivent des courriels aux entrepreneurs. [...] Ils ne sont pas habitués d'écrire des courriels correctement. Ils sont habitués de « chater » puis d'écrire n'importe comment, là. [...] Moi, je demande tout le temps à les voir, les courriels, avant qu'ils soient envoyés officiellement. [Intervieweur : Vous réagissez à la façon dont c'est écrit?] Ah oui! Oui. Parce que c'est l'image du programme, c'est l'image du Cégep aussi. Quand on rentre en contact avec les entreprises, là, la façon d'entrer en contact avec les entreprises par écrit, c'est en lien direct avec l'image qu'on projette. [Intervieweur : Et comment les étudiants réagissent à vos commentaires?] Ah, positivement, oui, positivement. Oui, oui, oui, oui, oui. Puis je leur trouve beaucoup d'exemples. Je leur envoie des fois... je fais exprès, là, je m'exprime mal, je vais leur envoyer des choses, ils ne comprennent pas. Puis, là, je dis : « Regarde, voyez-vous là, ok...! » Alors, ils comprennent un petit peu par l'absurde. Je varie mes façons de leur faire comprendre comment ça n'a pas de sens d'écrire n'importe comment, qu'il faut faire bien attention.*

Il nous semble ici essentiel de souligner le fait que les deux derniers extraits mettent en relief la volonté des sujets non seulement d'évaluer adéquatement la compétence langagière des étudiants, mais aussi d'assurer, à travers l'évaluation qu'ils font de la langue, des apprentissages en matière de normes professionnelles. Dans les deux cas, les professeurs mettent en effet en place des moyens en vue de reproduire les conditions qui permettraient aux étudiants de remettre un travail qui soit conforme aux exigences du marché du travail.

Dans le questionnaire utilisé dans le deuxième volet de la recherche, nous avons choisi d'interroger les professeurs sur les deux grandes visées d'apprentissage qui avaient émergé du volet qualitatif. Après l'analyse des interviews, nous avons établi, en effet, que les visées d'apprentissage les plus courantes étaient soit de stimuler l'utilisation d'une langue écrite de qualité par les étudiants en toutes circonstances, soit de leur donner de la rétroaction sur leur maîtrise de la langue. Chacune de ces visées a donné lieu à la création d'un item du questionnaire visant à évaluer la

prévalence des déterminants. Le tableau 4.5 montre que pour 95 % des répondants, l'évaluation de la langue écrite des étudiants dans les cours de la formation spécifique vise la sensibilisation à l'utilisation d'une langue de qualité (Q77). Ce tableau montre aussi que l'évaluation de la compétence langagière permet, pour 87 % des répondants, de donner aux étudiants de la rétroaction sur la qualité de leur langue écrite (Q76). Malgré ces très hauts taux d'accord, on ne peut conclure que les professeurs de la formation spécifique soient très nombreux à poursuivre simultanément ces deux objectifs à travers leur travail d'évaluation. Toutefois, nous y voyons un indice intéressant de ce qui peut déterminer la profondeur de leur évaluation.

**Tableau 4.6**  
**Visées des professeurs de la formation spécifique lorsqu'ils évaluent la langue écrite des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
77. Par l'évaluation de la langue écrite, je vise surtout à stimuler les étudiants pour qu'ils utilisent une langue écrite de qualité en toutes circonstances.	4,6	95,4	3,46	,608
76. Par l'évaluation de la langue écrite des étudiants, je vise surtout à leur donner de la rétroaction sur leur maîtrise de la langue.	12,6	87,4	3,17	,671

#### CONTRIBUTION DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE PAR COMPARAISON À LA CONTRIBUTION DES PROFESSEURS DE LA DISCIPLINE FRANÇAIS

L'évaluation de la compétence langagière ne représente qu'une des dimensions de la contribution possible des professeurs de la formation spécifique à l'amélioration de cette compétence chez les étudiants. Nous avons donc choisi d'inclure dans notre réflexion d'autres dimensions de cette éventuelle contribution, et ce, pour voir quelles perceptions les professeurs en ont. Ces perceptions nous semblent en effet éclairantes de façon globale, mais aussi strictement en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière.

Avant d'aborder la question de la contribution des professeurs de la formation spécifique au développement de la compétence langagière des étudiants, il nous apparaît toutefois utile de rappeler (voir le chapitre 3) que si, parmi tous les sujets interviewés, un seul se dégage de toute responsabilité à l'égard de l'évaluation de la langue, presque tous les autres établissent spontanément des distinctions pour marquer la différence entre la profondeur de la correction de la langue écrite qu'ils font et celle qui est faite par les professeurs de la discipline Français.

Cependant, pour ce qui concerne la responsabilité des professeurs de la formation spécifique par comparaison à celle de leurs collègues de la discipline Français au regard du développement de la compétence langagière et non de sa seule évaluation, la frontière des rôles établie par les sujets n'est pas aussi claire. Ainsi, pour la très vaste majorité des sujets interviewés, la responsabilité de développer cette compétence revient au premier chef aux professeurs de la discipline Français, puisque ceux de la formation spécifique ont pour première responsabilité le développement de compétences disciplinaires. En même temps, à travers le discours de certains sujets, il est possible de constater une tension entre la volonté de professeurs de la formation spécifique de prendre des responsabilités à l'égard du développement des habiletés liées à la langue et l'obligation première qu'ils ont de développer des compétences disciplinaires. Cette tension ne semble toutefois pas particulièrement déterminante quant à la décision des professeurs de la formation spécifique d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants, mais elle le serait quant à la décision de prendre ou non en charge une part du développement de la compétence langagière. Les propos rapportés ci-dessous traduisent d'ailleurs assez bien la variété des discours tenus par les sujets à cet égard et permettent d'entrevoir, par ricochet, les limites de la responsabilité qu'ils acceptent de prendre en charge :

*Ce n'est pas à moi à mettre l'accent sur cette compétence-là [compétence langagière] dans mes cours. Je la corrige. Je soutiens. Mais je n'ai pas à la développer, puis à l'articuler dans mon cours. [...] C'est très, c'est très, je pourrais dire « loadé » [dans mon cours] pour que je commence à m'occuper, là, de structurer le français avec les étudiants.*

*Puis, au niveau du français, ce n'est quand même pas, ce n'est pas notre première responsabilité de [nous] assurer qu'en français [un étudiant] s'est amélioré ou qu'il est bon, [qu'] il est capable ou [qu'] il le maîtrise.[...] Il faut supporter, mais on est plus comme des agents facilitants ou encadrants.*

*Ce n'est pas mon travail à moi de leur montrer le français. Mais j'ai un rôle quand même, là, mais c'est le temps, [...] le temps qu'on n'a pas. Mais s'ils [les gens en charge dans le Collège] nous disaient qu'on doit passer du temps là-dessus, là, à ce moment-là, peut-être que j'enlèverais un petit peu de matière ou, en tout cas, je verrais la matière autrement.*

*Pour qu'ils améliorent le français, il faudrait que je fasse faire des textes écrits toutes les semaines [...]. Mais je n'ai jamais pensé que c'était mon travail de faire ça, là. Malgré que, comme je veux rendre service aux élèves, peut-être que ça serait, ça serait bien qu'on le fasse, mais en autant qu'on ne perde pas trop de temps sur la matière. C'est parce que si on consacre beaucoup de temps du cours*



*sur le français, ce n'est pas tout à fait ça le but du cours, là. C'est... On a beaucoup de choses à leur montrer.*

*Je pense que chacun des cours qui n'est pas un cours de français devrait d'abord porter une attention plus particulière sur le contenu et moins sur le contenant. [...] Cependant, le contenant est important aussi. Mais je pense que le contenu devrait être mis en valeur ou au premier plan. Donc, moi, c'est mon point de vue, ma perception à ce niveau-là... Cependant, faut pas délaissé effectivement l'aspect du français. Parce qu'y a vraiment une faiblesse à ce niveau-là.*

Ces propos font bien voir la hiérarchie que les sujets établissent entre la compétence langagière et les compétences disciplinaires. Ils trouvent d'ailleurs un écho dans les données que nous avons recueillies dans le volet quantitatif de la recherche. En effet, si la quasi-totalité des répondants estiment que la responsabilité de contribuer au développement de la compétence langagière ne revient pas qu'aux seuls professeurs de la discipline Français (Q33, 94 %) et que les trois quarts des répondants affirment développer dans leurs cours à la fois la compétence langagière et des compétences disciplinaires (Q16, 74 %), les données du volet qualitatif permettent de nuancer cette perception et d'entrevoir les limites de la contribution des professeurs de la formation spécifique, limites déterminées par la nécessité de ne pas gruger le temps dont les sujets estiment avoir besoin pour remplir leur premier mandat, celui d'assurer le développement de compétences disciplinaires.

On observe par ailleurs un phénomène intéressant quant à la perception que seuls les professeurs de la discipline Français aient la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants (Q33) : pour le groupe des professeurs dont la discipline est associée aux sciences humaines, aux sciences sociales ou à la psychologie, on obtient une moyenne d'accord de 1,24, alors que pour le groupe des professeurs dont la discipline est associée à l'administration, on obtient plutôt 1,67. Cette différence, significative sur le plan statistique, indique que les professeurs dont la discipline est associée à l'administration s'estiment moins investis d'une responsabilité quant à l'amélioration de la langue écrite des étudiants (voir Annexe 5). Toujours quant à l'énoncé 33, portant sur la perception que seuls les professeurs de la discipline Français aient la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants, on remarque aussi des différences significatives sur le plan statistique, selon que les cours donnés par le répondant font partie de l'un, de l'autre ou des deux programmes ciblés dans le cadre de la recherche : la moyenne d'accord obtenue pour le groupe des professeurs qui donnent des cours dans les deux programmes est de 1,80 et cette moyenne est significativement différente des moyennes obtenues pour chacun des autres groupes, soit 1,17 pour le groupe des professeurs dont les cours sont exclusivement des cours du programme *Sciences*

*humaines* et 1,39 pour le groupe des professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*. Toutefois, la différence observée entre les professeurs qui donnent exclusivement des cours dans l'un ou l'autre programme n'est pas significative sur le plan statistique. Les professeurs qui enseignent dans les deux programmes sont donc plus d'accord que ceux qui n'enseignent que dans l'un ou l'autre de ces programmes avec l'idée que seuls les professeurs de la discipline Français ont la responsabilité de l'amélioration de la langue des étudiants (voir Annexe 6).

**Tableau 4.7**  
**Perceptions quant au partage de responsabilités à l'égard du développement de la compétence langagière**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	93,8	6,2	1,37	,643
16. Dans mes cours, je développe à la fois les compétences disciplinaires des étudiants et leur maîtrise de la langue écrite.	25,9	74,1	2,88	,735

Ces perceptions quant au rôle que les professeurs estiment jouer dans l'évaluation et le développement de la compétence langagière des étudiants prennent une tout autre dimension quand on les met en parallèle avec les données que nous avons recueillies sur la perception des professeurs quant aux exigences des devis ministériels des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion* en matière de développement de la compétence langagière. Selon nos données quantitatives, la quasi-totalité des répondants pensent que le développement de la maîtrise de la langue écrite fait partie des compétences à développer dans ces deux programmes (Q50, 99 %; Q51, 94 %), quoiqu'ils soient un peu moins nombreux à le croire en ce qui touche le programme *Techniques de comptabilité et de gestion*.

**Tableau 4.8**  
**Perceptions de la place de la compétence langagière dans les devis des programmes**  
***Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion***

	Non %	Oui %
50. À ma connaissance, maîtriser la langue écrite fait partie des compétences à développer entre autres dans la formation spécifique du programme <i>Sciences humaines</i> .	1,3	98,7
51. À ma connaissance, maîtriser la langue écrite fait partie des compétences à développer entre autres dans la formation spécifique du programme <i>Techniques de comptabilité et de gestion</i> .	5,8	94,2

De tels taux d'accord ne peuvent toutefois nous conduire à ignorer que le volet qualitatif de la recherche a montré une bien moins grande unité du corps professoral quant à cet aspect précis des devis ministériels. L'analyse des données qualitatives, en effet, nous a amenés à constater que les professeurs de la formation spécifique n'ont pas tous une connaissance approfondie des devis ministériels et ne savent pas tous si ces devis ministériels des programmes dans le cadre desquels s'inscrivent leurs cours incluent nommément des références au développement de la compétence langagière. La plus ou moins grande connaissance des devis ministériels par les sujets explique d'ailleurs en partie pourquoi les sujets interviewés ont ramené la question de la place de la compétence langagière à l'échelle de ce qui se passe dans les cours dont ils sont responsables : c'est à l'aune des compétences développées dans leurs cours plutôt qu'à celle des prescriptions ministérielles qu'ils ont cherché à expliquer leur perception de la place occupée par la compétence langagière dans leurs cours, ce qui nous a permis, par inférence, d'entrevoir la place qu'ils pensent qu'elle occupe dans les programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*. Il nous semble d'ailleurs que ces représentations ouvrent une intéressante porte d'accès aux valeurs des professeurs en lien avec la maîtrise de la langue, valeurs qui peuvent teinter leurs décisions de correction, plus particulièrement en ce qui touche la profondeur de l'évaluation.

Ainsi, pour la quasi-totalité des professeurs de la formation spécifique du programme *Sciences humaines* interviewés, la maîtrise de la langue est soit indissociable de celle des compétences spécifiques, soit une compétence « préalable » au développement des compétences disciplinaires :

*Je me suis toujours fait un point d'honneur de montrer aux étudiants, dès le départ, dès le premier cours, que j'entendais donner toute la place, toute l'importance qui revient à la langue, à la maîtrise de la langue, même s'ils sont supposément là, et moi aussi, pour apprendre à acquérir des connaissances et un mode d'organisation de ces connaissances-là dans un domaine particulier. Donc, je veux qu'ils comprennent que les deux vont être enchevêtrés l'un dans l'autre et que l'importance de la langue, que ce ne soit pas quelque chose qui va être séparé, ou en dehors de, ou à côté, ou en plus de, comme si c'était un bonus ou quelque chose comme ça, mais que ça fait partie intégrante du cours.*

*Nous, [en sciences humaines], on est vraiment dans les mots. Alors, si un élève n'a pas, n'a pas un plaisir à développer sa maîtrise de la langue, il ne pourra pas, il ne pourra pas avoir de plaisir en sciences humaines. [...] Nous, on est proches de philo, très proches nécessairement de français. [...] Les sciences humaines, c'est le langage.*

Chez les sujets ayant la responsabilité de cours de la formation spécifique du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*, la situation de la compétence langagière fait moins l'unanimité : certains pensent la même chose que leurs collègues de *Sciences humaines*, d'autres estiment que la compétence langagière est subordonnée aux compétences disciplinaires, d'autres encore jugent que la place occupée par la compétence langagière a une importance variable selon les différents cours de la formation spécifique du programme, certains de ces cours sollicitant peu ou ne sollicitant pas la compétence langagière :

*[En] comptabilité, on travaille beaucoup avec des chiffres et peu avec des textes. Donc, si tu es capable de lire correctement le problème, bien, tu n'as pas de problème. Parce qu'à l'écriture, c'est des chiffres que tu vas écrire. Bon, tu as peut-être le terme, là. Mais les termes, c'est toujours les mêmes, là. Quand tu écris en comptabilité, là, tu sais, c'est toujours les mêmes termes qui reviennent. Tu as un vocabulaire qui est très restreint.*

*Pourquoi on les dissocierait [les compétences disciplinaires et langagière]? Pourquoi on les dissocierait? Je ne comprendrais pas, là. [...] Les compétences en français, elles sont partout dans le programme [Techniques de comptabilité et de gestion], dans tous les cours, dans tout ce qu'on veut développer comme compétences, ou sous-compétences, ou attitudes aussi, hein.*

*J'ai dit à mes étudiants : « Nous ne sommes pas dans un cours de français. Mais sachez-le, si vous voulez un jour être gestionnaires, si vous voulez devenir entrepreneurs, parce que j'ai aussi des profils d'entrepreneurs, si vous voulez travailler dans le monde des affaires, être comptables, vous allez devoir interpréter des états financiers avec des mots. Alors, oui, il faut savoir écrire. Et sachez-le, lorsque vous allez remettre un rapport, c'est toute votre crédibilité qui va être mise en jeu. »*

Ajoutons que, pour quelques-uns de ces sujets, il y a même une quasi-incompatibilité entre la poursuite d'objectifs associés au développement de la compétence langagière et la poursuite d'objectifs associés au développement des compétences disciplinaires, particulièrement quand les étudiants ont de sérieux problèmes quant à la maîtrise de la compétence langagière :

*Je ne vois pas trop, là, comment améliorer vraiment le français écrit des étudiants qui ont vraiment des problèmes, à l'intérieur d'un cours qui doit leur faire rechercher de l'information. Je ne vois pas comment on peut poursuivre les deux objectifs en même temps, puis y arriver, là. [...] On peut juste comme, je ne sais pas, donner des petits coups de pouce, mais je ne vois pas comment on peut*

*vraiment traiter des problèmes importants, tout en faisant autre chose. Courir deux lièvres à la fois, souvent ça ne marche pas.*

Par ailleurs, parmi les sujets sélectionnés en fonction du fait qu'ils sont responsables d'un ou de plusieurs cours de la formation spécifique du programme *Sciences humaines* ou du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*, ou des deux à la fois, on en trouve qui sont aussi responsables d'un ou de plusieurs cours s'inscrivant dans la formation spécifique d'autres programmes. Certains sujets ont ainsi pu, au cours des interviews, apporter un éclairage intéressant sur la situation. Il ressort que, d'après leur perception, l'importance de la compétence langagière varie selon les programmes et les compétences spécifiques qu'ils développent. Devant l'imprécision perçue des devis ministériels au chapitre de la compétence langagière ou la méconnaissance de certains professeurs à l'égard de ces devis ou de ce que ceux-ci prescrivent au sujet de la compétence langagière, il est ainsi compréhensible que la prise en charge du développement de cette dernière soit variable, situation que notre analyse du corpus qualitatif nous a permis d'attester.

Ainsi, après analyse du corpus, il apparaît que les représentations que se font les sujets de leurs responsabilités quant au développement de la compétence langagière dans les cours de la formation spécifique sont fort variées; l'incidence de ces représentations sur les pratiques de correction semble l'être tout autant puisqu'elles engagent les sujets à adopter des pratiques d'évaluation de la langue qui couvrent un spectre allant de la non-évaluation de la langue écrite des étudiants à une évaluation qui oblige ces derniers à retravailler les textes dans lesquels les professeurs ont trouvé des erreurs :

- plusieurs sujets pensent que leur seule responsabilité quant au développement de la compétence langagière consiste à évaluer la langue écrite des étudiants ou à veiller à l'acquisition par ces derniers du vocabulaire propre à la discipline;
- certains pensent que de « donner le bon exemple » et de veiller à l'acquisition par les étudiants du vocabulaire propre à leur discipline constituent leurs seules responsabilités quant au développement de la compétence langagière;
- certains estiment que le développement de la compétence langagière, voire dans un cas l'évaluation de la langue écrite, ne fait pas du tout partie des responsabilités qui leur incombent ou qu'il n'est pas leur première responsabilité, et ce, parce que le développement de cette compétence empièterait sur le temps consacré à la discipline, contribuerait à l'alourdissement de la tâche des professeurs ou revient aux professeurs de la discipline Français;

- plusieurs estiment qu'ils ont à l'égard du développement de la compétence langagière un seul devoir, soit celui de sensibiliser les étudiants à l'importance d'utiliser une langue de qualité;
- certains pensent qu'il ne leur revient pas d'expliquer aux étudiants leurs erreurs de langue, mais qu'il est de leur devoir de les faire écrire le plus souvent possible et de les renvoyer, au besoin, au centre d'aide en français;
- certains pensent qu'il est de leur responsabilité de favoriser le développement de la compétence langagière et poursuivent des visées en ce sens, notamment en travaillant individuellement la langue écrite avec les étudiants ou en les obligeant à retravailler les textes dans lesquels ils ont commis des erreurs.

Par ailleurs, bien que l'analyse des interviews nous ait permis d'avoir une vue assez claire des représentations des sujets quant à leurs responsabilités à l'égard du développement de la compétence langagière, nous avons senti le besoin de creuser cette question dans le volet quantitatif de la recherche, car différents indices tirés de l'analyse des interviews se combinaient pour suggérer que certains professeurs puissent trouver démotivante l'évaluation de la compétence langagière. Si, parce qu'elle implique la plupart du temps la soustraction de points, l'évaluation de la langue n'est pas un geste pédagogique valorisant pour certains professeurs, qu'est-ce qui, au-delà de la représentation qu'ils se font de leur rôle, les incite à continuer à évaluer la langue écrite des étudiants? La réponse à cette question semble se trouver dans la représentation que les professeurs se font de l'utilité de l'évaluation de la langue.

Rappelons d'abord que selon nos données, par l'évaluation de la langue écrite, 87 % des répondants visent surtout à donner aux étudiants de la rétroaction sur leur maîtrise de cette langue (Q 76, tableau 4.4) et 95 % à les stimuler à utiliser une langue écrite de qualité en toutes circonstances (Q 77, tableau 4.4). D'autres données se superposent à celles-ci et font voir que la représentation que se font les professeurs de l'utilité de l'évaluation de la langue détermine leurs pratiques évaluatives. Les résultats du volet quantitatif indiquent en effet que, selon plus de 7 professeurs de la formation spécifique sur 10, l'évaluation de la langue écrite influe positivement sur la compétence langagière des étudiants (Q23, 73 %). Toutefois, nos données précisent également que les professeurs de la formation spécifique ont une opinion à peu près également partagée quant à une réaction de résignation de la part des étudiants à la suppression de points liée à des erreurs de langue (Q 28, 49 %). L'écart entre la proportion de professeurs de la formation spécifique partisans d'une ligne plus dure et les autres se creuse toutefois aux énoncés 24 et 25, quand les répondants sont appelés à se prononcer sur des circonstances dans lesquelles l'évaluation de la langue pourrait avoir un effet motivateur sur les étudiants. Un peu plus de 6 professeurs de la formation spécifique sur 10 estiment en effet qu'une augmentation des points liés

aux erreurs de langue pouvant être soustraits du résultat des étudiants motiverait ces derniers à faire le nécessaire pour améliorer leur compétence langagière (Q24). Cette proportion grimpe à presque 8 professeurs de la formation spécifique sur 10 quand les répondants se prononcent sur l'effet motivateur qu'a sur la qualité de la langue écrite des étudiants la perspective d'un échec (Q25). Il semble donc, bien que les répondants soient parfois partagés sur ce sujet, qu'une ligne plutôt dure quant à l'évaluation de la langue écrite génèrerait, selon une majorité de professeurs de la formation spécifique, la motivation ou l'attention des étudiants à cet égard. Les partisans d'une telle ligne pourraient ainsi, selon toute vraisemblance, adopter des pratiques d'évaluation qui soient moins coulantes que celles de leurs collègues qui ont peur de « faire » échouer les étudiants « à cause » de la langue (voir la section 4 du chapitre 2 de la présentation des résultats).

**Tableau 4.9**  
**Perception des professeurs de la formation spécifique quant à l'utilité de l'évaluation de la langue écrite des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
23. De façon générale, l'évaluation de la langue écrite a des effets positifs sur la maîtrise de la langue des étudiants.	27,0	73,0	2,88	,918
24. Si on augmentait la limite maximale de points pouvant être soustraits pour les fautes, les étudiants seraient plus motivés à améliorer leur maîtrise de la langue.	37,7	62,3	2,72	,800
25. Quand il est possible d'échouer au cours parce que des points sont soustraits pour les fautes, les étudiants portent une attention particulière à la qualité de la langue écrite.	21,4	78,6	2,95	,677
28. De façon générale, les étudiants sont résignés à perdre tous les points liés à l'évaluation de la langue écrite.	50,9	49,1	2,46	,845
**22. L'évaluation de la langue écrite est souvent inutile.	88,5**	11,5**	1,50**	,785**

\*\*Seuls 122 répondants ont donné leur opinion sur cet énoncé, vraisemblablement en raison d'un problème de mise en page du questionnaire affectant spécifiquement cet énoncé. Les données liées à cet énoncé sont donc à relativiser, puisque le nombre de répondants les ayant générées est moins grand que pour l'ensemble des énoncés.

Cette fois-ci encore, les données recueillies dans un volet éclairent celles recueillies dans l'autre. Les interviews permettent en effet de prendre plus exactement la mesure de ce que sont les représentations des professeurs en ce qui a trait à l'utilité de l'évaluation de la langue. Ainsi, certains sujets affirment qu'ils ne croient pas que l'évaluation de la langue puisse avoir des effets positifs soit parce qu'ils ne croient pas « aux méthodes où on force les gens », soit parce que les étudiants « ne regardent pas beaucoup ça [le résultat de l'évaluation de la langue] ». D'autres affirment plutôt que l'évaluation est utile seulement si elle est organisée autour de méthodes qui « bonifient un texte écrit dans un français correct » et non qui « pénalisent pour le méchant français ». Sur un autre plan, d'autres sujets soulignent que l'évaluation a

une utilité limitée auprès de certains étudiants qui, d'après les sujets, disent eux-mêmes « être habitués à perdre le 10 % ». En revanche, d'autres encore indiquent que le simple fait d'évaluer la langue écrite contribue à « réveiller » certains étudiants. Ce qui étonne toutefois, c'est que la variété des représentations quant à l'utilité de l'évaluation de la langue écrite qui nous ont été communiquées dans les interviews ne puisse être mise en lien direct avec la décision des professeurs d'évaluer la compétence langagière. En effet, la représentation de l'utilité de l'évaluation de la langue écrite ne semble pas déterminante de la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière. Toutefois, il nous apparaît fort possible que les représentations des professeurs à l'égard de l'utilité de l'évaluation de la langue peuvent avoir des effets sur la profondeur de la correction de la langue écrite effectuée par les professeurs.

#### INFLUENCE DES CONTEXTES SUR LES PRATIQUES EFFECTIVES DE CORRECTION

Au-delà des similitudes ou des différences entre les convictions des professeurs quant à leur rôle et à celui des étudiants en ce qui touche la compétence langagière, la question des effets concrets des contextes sur les pratiques demeure entière : comment, individuellement et collectivement, sur le terrain, prennent-ils en charge l'évaluation de la compétence langagière? Au chapitre 2, nous avons présenté les résultats ayant trait à ce qui fait l'objet de la correction effectuée par les professeurs. Nous avons ainsi mis au jour la variété des pratiques d'évaluation des professeurs.

Les données que nous nous apprêtons à présenter maintenant permettront de mesurer la portée de la correction faite par les professeurs compte tenu des contextes. Outre ce qui fait l'objet de la correction, quels sont les contextes qui influent, d'une part, sur les décisions de correction des professeurs et, d'autre part, sur la profondeur de cette correction? À la lumière de l'analyse du matériel qualitatif de la recherche, il est apparu que le contexte des évaluations influe nettement sur la décision des professeurs de la formation spécifique d'évaluer ou non la qualité de la langue écrite des étudiants. Ainsi, plusieurs sujets ont affirmé toujours évaluer la langue écrite dans les travaux effectués à l'extérieur de la classe, estimant que les étudiants avaient alors le temps nécessaire pour réviser leur travail et le corriger, voire le faire corriger. À l'inverse, certains sujets ont souligné qu'ils n'évaluaient pas la langue écrite ou qu'ils le faisaient de façon moins rigoureuse ou qu'ils signalaient les fautes sans soustraire de points dans les travaux et examens effectués en classe, dans un temps limité, parce qu'ils placent les étudiants dans un contexte tel qu'ils ne peuvent alors s'arrêter à la qualité de la langue qu'ils utilisent ou dans un contexte où le stress est trop grand pour qu'ils puissent le faire. Ainsi, au-delà des nuances faites par les professeurs quant aux types d'évaluation dans lesquels ils choisissent d'évaluer la langue, ce qui semble le plus déterminant dans leur décision d'appliquer les règles,



qu'elles soient institutionnelles ou départementales, c'est le temps dont les étudiants disposent pour accorder de l'attention à la qualité de la langue, temps qui donne au moins la possibilité de consulter les ouvrages de référence linguistiques.

*Les étudiants sont évalués dans tous... dans la plupart des travaux. Là où je n'évalue pas, puis ça, en tout cas, il y a deux raisons, puis il y en a une que, en tout cas, qui repose sur un, peut-être, un précédent, bon : les examens. Ça, bon, d'abord, je me dis il y a un stress.*

*Si je diminue mes normes de correction, par exemple dans les examens, etc., c'est parce que ça ne me tente pas de corriger des fautes systématiquement comme je le fais pour des travaux plus longs [pour lesquels] au moins les étudiants ont une chance de se corriger, puis, bon, d'avoir accès à des outils, puis tout ça.*

*Quand il s'agit d'un examen, je ne suis pas portée à pénaliser pour les fautes de français, l'orthographe, là, on s'entend, là. Mais comme c'est des questions de recherche... C'est sûr que, dans la réponse, si la grammaire et la syntaxe de la réponse font qu'on ne comprend pas l'information qui est demandée, là, il y a des points qui vont être enlevés. Là, à ce moment-là, pour moi, c'est plus du contenu. Mais ce n'est pas quelque chose qui s'ajoute en plus, pas dans les examens. Je n'enlève... Je peux corriger les fautes de français, je le fais, là, je le corrige. Mais je vais rectifier, sauf que je ne pénaliserais pas.*

Nous avons évidemment voulu mesurer la prévalence de ce déterminant dans le volet quantitatif de la recherche. Les items 57 et 58 permettent ainsi d'inférer que le contexte d'évaluation peut bel et bien être un déterminant de la décision que prennent les professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Les taux de fréquence à ces énoncés indiquent en effet que les professeurs sont nettement plus nombreux à évaluer souvent ou toujours la langue dans les évaluations effectuées à l'extérieur de la classe (Q58, 89 %) que ne le sont ceux qui font de même pour les évaluations qui ont lieu en classe (Q57, 55 %).

**Tableau 4.10**  
**Influence du contexte des évaluations sur les décisions de correction des professeurs**

	Jamais ou parfois %	Souvent ou toujours %	Moyenne	Écart-type
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits <u>en dehors de la classe</u> ou les examens faits <u>en dehors de la classe</u> . *	11,3	88,7	3,49	,856
57. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits <u>en classe</u> ou les examens faits <u>en classe</u> . *	44,9	55,1	2,57	1,15

\* Dans le questionnaire proposé aux professeurs, ces deux questions étaient précédées d'un préambule précisant qu'on demandait de prendre en considération les seules évaluations sommatives.

Fait à noter, à l'énoncé Q58, on observe dans les réponses une différence, significative sur le plan statistique, selon l'approche institutionnelle adoptée par le collège des répondants en matière d'évaluation de la compétence langagière. On obtient à cet énoncé une moyenne de fréquence de 3,85 pour les répondants dont le collège a adopté une approche tendant vers l'unification et une moyenne de 3,35 pour les répondants des collèges dont l'approche tend plutôt vers la diversité. Les professeurs oeuvrant dans des milieux qui ont adopté une approche tendant vers l'unité évalueraient donc davantage que les autres professeurs la compétence langagière quand les étudiants effectuent les travaux à l'extérieur de la classe (voir Annexe 7).

On observe aussi une différence significative sur le plan statistique quant aux pratiques des professeurs en lien avec le contexte des évaluations, cette fois selon que les professeurs font partie de la famille des disciplines humaines ou de la famille des disciplines de l'administration. Quand on a demandé aux professeurs la fréquence selon laquelle ils évaluent la langue écrite des étudiants dans les travaux et examens faits à l'extérieur de la classe, on a obtenu une moyenne de fréquence plus élevée chez les professeurs des disciplines humaines (3,69) que chez les professeurs dont la discipline est associée à l'administration (3,06) (voir Annexe 5).

Toujours quant à l'énoncé 58, relatif à la fréquence avec laquelle les professeurs évaluent la compétence langagière lorsque les travaux sont faits à l'extérieur de la classe, on note une différence significative sur le plan statistique entre, d'une part, les professeurs qui donnent des cours dans le programme *Sciences humaines* et, d'autre part, les deux autres groupes de professeurs. Ainsi, pour les professeurs du premier groupe, on obtient une moyenne de fréquence s'élevant à 3,77, alors que pour les deux autres groupes, elle s'élève seulement à 3,07 (professeurs qui enseignent dans

les deux programmes) et à 2,96 (professeurs qui enseignent des cours du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* seulement). On peut donc dire que les professeurs qui donnent des cours dans le programme *Sciences humaines* évaluent plus fréquemment que leurs collègues des deux autres groupes la compétence langagière dans les travaux faits hors classe (voir Annexe 6).

L'item 15 peut éclairer en partie la décision prise par certains professeurs de ne pas souvent ou de ne pas toujours évaluer la langue écrite des étudiants lorsque les travaux ou examens sont réalisés en classe, puisque cet item fait voir que plus du quart des professeurs (27 %) considèrent normal que les étudiants accordent moins d'attention à la qualité de la langue écrite dans les travaux et examens faits en classe.

**Tableau 4.11**  
**Influence du contexte des évaluations sur la possibilité pour les étudiants d'accorder de l'attention à la qualité de leur langue**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
15. Dans les travaux et examens faits en classe, il est normal que les étudiants accordent moins d'attention à la qualité de la langue écrite.	73,5	26,5	2,10	,790

Nos résultats quantitatifs témoignent également du souci d'un grand nombre de professeurs de prendre en compte l'évaluation de la langue dans les évaluations à visées formatives. Les deux tiers des répondants affirment en effet évaluer, corriger ou commenter *souvent* ou *toujours* la langue écrite dans les évaluations formatives (Q49) :

**Tableau 4.12**  
**Pratiques évaluatives des professeurs quant à l'évaluation de la langue écrite des étudiants en contexte formatif**

	Jamais ou Parfois %	Souvent ou Toujours %	Moyenne	Écart-type
49. Dans les évaluations formatives, j'évalue ou je corrige ou je commente toujours la langue écrite des étudiants.	35,8	64,2	2,77	,901

Nous pouvons entrevoir le mécanisme de cette pratique en contexte formatif grâce à ce commentaire recueilli dans le volet qualitatif de la recherche :

*Dans le formatif, [je corrige] tout le temps [la langue]. Par exemple, en classe, lorsqu'un étudiant me pose une question et qu'il la formule comme suit : « Si j'aurais pensé à... », alors je reprends continuellement. Si quelqu'un dit :*

*« Monsieur, avez-vous communiqué avec nous par e-mail? », je reprends encore : « courriel ». « Slash », [je reprends] : « barre oblique ». Donc, je fais du formatif comme ça.*

Ce sujet, bien qu'il fasse allusion aux commentaires qu'il émet en classe sur la langue orale utilisée par ses étudiants, adopte des pratiques semblables à celles des professeurs qui évaluent de façon formative la langue écrite des étudiants. En effet, nos données qualitatives indiquent que les professeurs qui évaluent de façon formative la langue écrite le font le plus souvent à travers des commentaires oraux, spontanés et immédiats, en classe. C'est d'ailleurs ce qu'indiquent les propos suivants, tenus par un sujet à propos des ateliers pendant lesquels il circule en classe et commente le travail effectué par les étudiants : « Quand je vois qu'il y a un élève qui a beaucoup de difficultés, bien là, je vais lui dire : "Regarde, fais attention à ton français. Regarde telle, telle erreur, là. Essaie de te corriger." »

Les propos des sujets qui n'évaluent jamais la langue écrite des étudiants dans les évaluations formatives font pour leur part bien voir que c'est la crainte d'une surcharge de travail qui motive leur décision :

*Mais non, à ce moment-là [quand il s'agit d'évaluations formatives], je ne corrige pas le français parce que je ne ramasse pas de la correction supplémentaire, là. J'en ai déjà amplement.*

*Bien évidemment, dans ce qui est la formation ou les évaluations d'ordre non sommatif, là, qui sont d'ordre juste formatif, ce que je vais faire, c'est dire à l'élève : « Écoute, tu as un problème. Va au service d'aide en français », des trucs comme ça. Mais je ne ferai pas, là, de bénévolat, là, à commencer à corriger les copies des élèves et tout ça.*

Pour sa part, la profondeur de la correction est aussi déterminée par des éléments de contexte, ceux-là en lien avec les conditions d'exercice de la profession enseignante. À cet égard, nos données quantitatives indiquent que 41 % des répondants affirment ne signaler que les fautes qu'ils peuvent repérer sans recourir à des ouvrages de référence (Q68). Si nous associons cette donnée aux conditions d'exercice de la profession enseignante, c'est que les interviews nous ont permis de constater que, pour les professeurs, le facteur du manque de temps est lié à leur charge de travail et que cette décision de ne pas recourir à des ouvrages de référence est notamment liée au temps dont ils estiment disposer pour faire la correction. Dans ce contexte, on soupçonne, bien que nous ne puissions en faire la démonstration, que le niveau effectif de maîtrise de la langue des professeurs de la formation spécifique influe

encore davantage sur la profondeur de leur évaluation de la langue écrite des étudiants.

*Moi, je corrige le fond, puis je fais les fautes que je vois. C'est sûr que s'il fallait que je fasse un travail où je n'en laisse passer aucune, je manquerais de temps. Ça, c'est certain. Mais je ne me mets pas cette pression-là. Je me dis qu'il y en a des flagrantes où c'est inacceptable, bien on va corriger celles-là. Pour les règles d'exception, en tout cas... Pour ma part, c'est grave pour eux, mais dans le contexte où on est, là...*

*Donc, moi, quand j'enlève des points, c'est [...] ce que je vois à première vue. [...] Je ne peux pas douter quand je corrige un travail étudiant. [...] Et quand je corrige, je ne peux pas, là, à un certain moment, dire : « Oups, y a-t-il une faute là ou pas, là? » Moi, c'est toujours la faute évidente que je vais encercler. [...] Il faut que je roule pour corriger parce que si j'y accordais plus de temps [à la langue], c'est moi qui à la fin manquerais de temps, donc...*

**Tableau 4.13**  
**Pratiques des professeurs quant à la consultation d'ouvrages de référence**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.	58,7	41,3	2,28	,935

Il est par ailleurs important de mentionner qu'on observe une différence significative sur le plan statistique entre le groupe des professeurs qui donnent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et le groupe de professeurs qui enseignent des cours des deux programmes ciblés par notre recherche : quant à l'énoncé voulant qu'ils signalent seulement les fautes qu'ils peuvent identifier sans recourir à des ouvrages de référence (Q68), on obtient pour les premiers une moyenne d'accord de 2,07 et, pour les seconds, une moyenne de 2,93, ce qui signifie que le second groupe est davantage d'accord avec l'énoncé que le groupe de professeurs qui donnent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*. Fait à noter, le seuil entre le désaccord et l'accord quant à un énoncé, soit 2,5, est dans ce cas-ci franchi seulement par les professeurs qui donnent des cours dans les deux programmes ciblés par la recherche. On peut donc dire que ces derniers utilisent peu les ouvrages de référence, et ce, bien moins que les professeurs qui donnent des cours du programme *Sciences humaines* seulement (voir Annexe 6).

## Synthèse de la section

En bout de piste, il est clair que les croyances des professeurs quant aux rôles qu'ils ont à jouer dans l'évaluation et le développement de la compétence langagière déterminent ce que sont leurs pratiques de correction. Ces croyances jouent en effet un rôle à la fois dans leur décision de corriger ou non la langue et dans la profondeur de leur correction. L'analyse de ces croyances révèle entre autres que les professeurs ont des opinions très partagées à l'égard de la responsabilité première des étudiants quant à la qualité de leur langue écrite et à leur capacité de l'améliorer. Nonobstant ces jugements, les professeurs estiment très majoritairement que l'évaluation de la compétence langagière fait partie de leur responsabilité professionnelle, responsabilité qui en conduit certains à poursuivre des visées d'apprentissage en lien avec le développement de la compétence langagière des étudiants. Ainsi, selon que les professeurs aient ou non des visées d'apprentissage en matière de langue, la profondeur de la correction qu'ils effectuent varie. Mentionnons au passage que, pour certains professeurs du programme *Techniques de comptabilité et gestion*, ces visées sont plus particulièrement en lien avec l'atteinte de normes professionnelles.

En sus des croyances des professeurs, certains éléments de contexte de même que certaines conditions d'exercice de la profession enseignante se superposent pour moduler leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière. Leurs décisions pédagogiques peuvent ainsi constituer, pour une minorité de professeurs, un obstacle à la prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière, alors que le contexte des évaluations peut, lui, déterminer à la fois leur décision d'évaluer ou non la langue et, dans le cas où la langue écrite est évaluée, moduler la profondeur de la correction.

## 4.2 AUTONOMIE DES PROFESSEURS DE LA FORMATION SPÉCIFIQUE

Dans le cadre du volet qualitatif de notre recherche, nous avons pu constater que la plupart des sujets n'appliquent pas intégralement les prescriptions institutionnelles ou départementales en ce qui a trait à l'évaluation de la langue et nous avançons l'hypothèse, pour expliquer cette situation, que l'autonomie des professeurs a préséance sur ces prescriptions. En effet, en même temps que plusieurs sujets réclament des politiques institutionnelles très contraignantes en ce qui a trait à l'évaluation de la langue écrite, ils invoquent différentes raisons pour s'en soustraire personnellement. À la base de ces raisons, on trouve presque autant de logiques que de sujets interrogés, mais elles ont néanmoins en commun de faire de la conscience professionnelle des professeurs le guide qui leur permet de prendre les décisions qu'ils estiment les plus adéquates. Par exemple, pour certains sujets, l'application non intégrale des prescriptions est expliquée par un trop grand nombre d'étudiants ou un manque de temps. Pour d'autres, elle relève d'un souci de justice, c'est-à-dire de la volonté de ne pas « surpénaliser » les étudiants les plus faibles. Pour d'autres encore, cette décision est liée à la volonté de prendre en considération le fait qu'un contexte d'évaluation ne permet pas aux étudiants, selon les sujets, de faire attention à la langue. Pour justifier leur décision de ne pas respecter intégralement les politiques, d'autres encore font valoir les trop nombreuses règles auxquelles les professeurs sont soumis en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, le manque de concertation entre les professeurs, la nature particulière des évaluations dans leurs cours, voire l'imprécision des prescriptions institutionnelles ou départementales. Au final, et quel que soit le raisonnement que le sujet tient, la conviction du bien-fondé d'une décision de correction semble plus déterminante que ne le sont les prescriptions institutionnelles :

*Disons que, moi, ce que j'ai fait, ça a été une façon personnelle d'appliquer cette politique-là. Je peux enlever jusqu'à 10 % des points, mais je me suis dit... D'abord – et je le regrette – mais les professeurs aussi font des fautes, alors une des choses que je fais, c'est que je laisse passer trois fautes par page. Bon. D'autre part, je tiens compte de la longueur relative des travaux, c'est-à-dire qu'une copie comportant trois pages de texte et on va dire autour de 600 mots, qui a 15 fautes, c'est une chose. La même copie qui, le même travail, disons, qui en a 25, c'est autre chose. Et je tiens compte de ça. Alors, autrement dit, je calcule carrément à chaque copie la longueur du texte qui est devant moi, je calcule le nombre de fautes. Si le travail a cinq pages, j'enlève les fautes à partir de la 16<sup>e</sup> faute et je me suis mis une balise parce qu'il fallait que je fasse une règle de trois à partir de ça.*

En même temps, autant les libertés que les sujets prennent dans l'application des politiques leur paraissent justifiées, autant ils estiment, pour plusieurs d'entre eux, qu'il est impératif que leur collègue ou leur département encadre les pratiques de correction de la langue des autres professeurs. Si plusieurs jugent en effet capital qu'un resserrement soit opéré par leur direction quant à l'évaluation de la langue, il demeure que plusieurs aussi sont réfractaires à quelque mesure qui brimerait leur autonomie ou celle des professeurs dans leur ensemble. Qui plus est, certains précisent que la conscience et les compétences professionnelles des professeurs sont des gages suffisants pour assurer la prise en charge effective des prescriptions institutionnelles :

*Ici, là, le monde, c'est l'autonomie, là, incroyable, hein. Les gens ne jurent que par l'autonomie départementale [...]. Les professeurs, ils ont quand même une conscience, là, incroyable là-dessus. Le français, là, il y a peut-être une minorité... Je n'en connais pas qui disent que le français ce n'est pas important ou qui écrivent vraiment mal leur français. [...] Non, c'est une conscience professionnelle que l'on a. Puis ça, ça vient avec la job. Quand tu es électricien, tu es fier d'avoir ta carte. Tu es fier de quand tu peux poser des fils et que le feu ne pogne pas, là. Bien c'est la même histoire. C'est une conscience professionnelle. [...] C'est comme inné. Tu sais, si ce n'est pas inné, tu ne « tofferas » pas longtemps la job.*

Dans une perspective quelque peu différente, d'autres sujets mettront plutôt en relief le fait que des professeurs prennent des libertés avec les prescriptions, que cette situation est quasi inévitable et qu'elle est d'ailleurs reconnue comme telle par les professeurs eux-mêmes :

*Il faut faire confiance à chacun. Mais je sais que ce n'est pas fait [l'évaluation de la langue écrite]. Puis les professeurs ne veulent pas s'en cacher non plus, là. Ce n'est pas une cachette. Mais pour différentes raisons, ils ne veulent pas l'appliquer [la politique]. Donc, on n'est pas uniformes là-dessus. [...] Dans notre mode de fonctionnement, dans notre système, moi, je trouve que c'est difficile.*

*Nous, au département, puis on en a parlé en département, ce ne sont pas tous les professeurs qui évaluent le français. Il y en a qui l'évaluent rigoureusement. Il y en a qui ne l'évaluent pas du tout. Puis il y en a qui l'évaluent à moitié. Puis je dirais qu'il y a des années où je vais l'évaluer plus rigoureusement, puis il y a des années où je vais l'évaluer un petit peu moins rigoureusement.*

La grande variété de points de vue recueillis à l'égard de l'autonomie professionnelle des professeurs nous a conduits à en vérifier la prévalence au moyen de notre



questionnaire de recherche. Selon 84 % des répondants au questionnaire, il est légitime que leur collège oblige tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants (Q48), mais tout de même 29 % estiment que leur collège devrait tolérer que des professeurs ne respectent pas intégralement les politiques à cet égard (Q46). De plus, 58 % des répondants veulent garder une pleine autonomie quant aux décisions qu'ils prennent (Q45). Au final, et tel que nous le présentons au terme de la seule analyse des données tirées du volet qualitatif, les réponses à ces trois énoncés révèlent une certaine tension entre les règles institutionnelles liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants et le désir d'autonomie de plusieurs professeurs. Au passage, on notera aussi que, même s'il s'agit d'une tendance très marginale, ce désir d'autonomie se traduit pour 4 % des répondants par la perception que leur collège cherche à exercer un contrôle excessif sur leur travail à travers ses règles sur l'évaluation de la langue (Q41).

Fait à noter, en considérant le programme dans lequel s'inscrivent les cours donnés par les répondants, on observe une différence significative sur le plan statistique entre les professeurs dont les cours sont exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et les professeurs qui donnent des cours dans les deux programmes ciblés par notre recherche, et ce, relativement à la perception qu'ils ont de la légitimité de l'obligation qui leur est faite d'évaluer la compétence langagière (Q48) : pour les répondants qui donnent des cours dans les deux programmes ciblés par notre recherche, on obtient une moyenne de 2,73, alors que pour les répondants qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*, on obtient une moyenne s'élevant à 3,30, ce qui signifie que ces derniers sont davantage d'avis que les premiers qu'il est légitime pour leur collège de les obliger à évaluer la compétence langagière. Pour leur part, les professeurs qui enseignent en *Techniques de comptabilité et de gestion* seulement ne se distinguent pas statistiquement ni de l'un ni de l'autre groupe (voir Annexe 6).

**Tableau 4.14**  
**Tension entre autonomie et règles**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
48. Il est légitime que mon collège puisse obliger tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants.	15,7	84,3	3,14	,755
45. Je tiens à conserver ma pleine autonomie dans les décisions liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants.	41,6	58,4	2,71	,862
46. Mon collège devrait tolérer que des professeurs ne respectent pas intégralement les politiques liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants.	70,9	29,1	2,07	,802
41. Par ses règles sur l'évaluation de la langue écrite des étudiants, mon collège cherche à exercer un contrôle excessif sur mon travail.	95,6	4,4	1,55	,584

Ces données font comprendre que, sur le terrain, l'autonomie des professeurs prédomine sur les règles institutionnelles et départementales. Si ce besoin d'autonomie ne les conduit pas nécessairement à ignorer les règles, il a certainement pour effet d'en amener certains à prendre des libertés avec les prescriptions et, donc, à procéder aux aménagements qu'ils estiment nécessaires pour arriver en prendre en charge l'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

### Synthèse de la section

**Aux croyances des professeurs quant à leur responsabilité à l'égard de l'évaluation de la langue se superposent leurs croyances sur la prédominance de leur autonomie sur les règles. En même temps, l'autonomie professionnelle dont plusieurs professeurs se réclament n'empêche pas plusieurs d'entre eux de faire valoir la nécessité que les règles qui président à l'évaluation de la compétence langagière dans leur collège soient resserrées. Pour curieuse qu'elle soit, cette position n'en intervient pas moins à la fois dans la décision des professeurs d'ignorer, dans certains contextes, les règles institutionnelles ou de les aménager selon des paramètres qui peuvent avoir des effets sur la profondeur de la correction effectuée.**

## **Synthèse du chapitre 4**

Tout compte fait, il est clair que les croyances des professeurs jouent un rôle à la fois dans leur décision de corriger ou non la langue écrite des étudiants et, dans la mesure où ils prennent la décision de la corriger, sur la profondeur de la correction. En même temps, certaines des croyances que nous avons documentées ont permis de mettre au jour des valeurs chères aux yeux de plusieurs sujets. De ce chapitre, il se dégage donc que les professeurs ont des croyances qui, pour la très grande majorité d'entre eux, font en sorte qu'ils acceptent de prendre en charge l'évaluation de la compétence langagière des étudiants, mais que cette prise en charge a une portée qui varie en fonction de différents déterminants, au premier plan les visées d'apprentissage poursuivies par les professeurs en matière de compétence langagière. Ainsi, selon qu'ils poursuivent ou non de telles visées, la profondeur de leur correction sera plus ou moins grande. Ces visées d'apprentissage sont par ailleurs en lien étroit avec la représentation que se font les professeurs de la place occupée par la compétence langagière dans les cours dont ils sont responsables. À ces croyances sur la place de la compétence langagière se superpose la prédominance de l'autonomie des professeurs sur les règles. Au final, et bien que plusieurs sujets aient exprimé le besoin que les règles institutionnelles soient resserrées, il semble que ce soit presque toujours l'autonomie dont les professeurs se réclament qui oriente le plus fortement leurs décisions de correction.

---

---

## **Présentation des résultats**

### **Chapitre 5**

Règles auxquelles les professeurs  
sont soumis

---

---



### 5.1 EFFETS DES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES SUR LES PRATIQUES DES PROFESSEURS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Au moment d'entreprendre notre recherche, nous avons émis l'hypothèse que les politiques institutionnelles liées à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants étaient déterminantes quant à la décision que prennent les professeurs à cet égard. Rapidement, le volet qualitatif de la recherche nous a permis de constater la plus ou moins grande véracité de ce présupposé assez répandu dans le réseau collégial. En effet, l'existence d'exigences institutionnelles en la matière ne semble pas particulièrement déterminante quant à la décision d'un très grand nombre de professeurs de la formation spécifique d'évaluer ou non la langue, bien qu'une différence statistiquement significative ait été remarquée entre le groupe de répondants des collèges dont l'approche institutionnelle tend vers l'unification et le groupe de répondants des collèges dont l'approche institutionnelle tend vers la diversité, et ce, quant à la fréquence à laquelle les professeurs évaluent la compétence langagière lorsque les travaux sont produits à l'extérieur de la classe (voir la section 4.1 du chapitre 4 et l'annexe 7).

Dans le chapitre précédent, nous avons d'ailleurs mis en relief le fait que, pour une vaste majorité de professeurs, ce sont d'abord leurs croyances, convictions et valeurs qui déterminent leurs pratiques en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants et à sa profondeur. Les extraits suivants témoignent aussi du fait que ce qui guide les décisions de correction des professeurs, c'est d'abord ce qu'ils estiment utile et nécessaire en leur âme et conscience, peu importe ce que prévoient les politiques :

*Mais je te dirais que ce [la politique] n'est probablement pas suivi, là. J'ai l'impression. Les gens, ils font comme moi, là.*

*Fait que dans la pratique, il y a des gens qui évaluent le français... Il y en a qui disent qu'ils l'évaluent, et qui ne l'évaluent pas. Puis il y en a qui ne l'évaluent pas, qui disent qu'ils ne l'évaluent pas, puis qui ne l'évaluent pas.*

*Mais je pourrais peut-être revenir sur un point : ma perception de la correction de la langue au collégial. J'ai l'impression que c'est vraiment propre à chacun. Même si la PIEA nous dit : « Vous pouvez déduire jusqu'à 10 % », j'ai l'impression que c'est propre à chacun. Puis que, contrairement à l'enseignement de notions théoriques pures et dures, là, reliées au domaine d'enseignement, c'est*

*vraiment les valeurs de chacun des profs qui vont faire que c'est corrigé ou pas. Puis peut-être aussi le niveau de motivation de chacun des profs. Moi, je suis encore jeune. J'ai l'énergie pour passer à travers les copies, pour regarder les fautes et tout ça. Mais je ne sais pas si quand je vais avoir 62 ans, puis que je vais être sur le bord de la retraite... Est-ce que je vais avoir encore cette énergie-là? Je ne suis pas certaine de ça.*

Par contre, notre analyse des données qualitatives de la recherche nous a tout de même permis de constater que de rares sujets ont commencé à évaluer la langue écrite de leurs étudiants à la suite de l'instauration de politiques qui prescrivent de le faire. C'est le cas des deux sujets dont nous rapportons ici les propos :

*Je dirais, par exemple, qu'avec la PIEA, [...] j'ai commencé à corriger le français. C'est ce qui a changé dans mon parcours. [...] [Avant,] je ne corrigeais pas. Je pouvais dire à un étudiant, par exemple : « Écoute, il y a des fautes » ou des choses comme ça. Mais sans... non, là, je ne corrigeais pas. Juste regarder, là, comme ça, en prendre conscience. Mais pas plus que ça.*

*Vois-tu, je pourrais dire que c'est au cours des 10 dernières années, là, avec la nouvelle politique, que je suis plus sévère [...], [maintenant] qu'on me demande de le faire aussi, parce que, avant, on ne me le demandait pas. Fait que, par lâcheté, je ne corrigeais pas aussi, aussi grand.*

Pour connaître la prévalence de cet effet des politiques institutionnelles sur les professeurs de la formation spécifique, nous avons inclus un item qui aborde cette question dans le questionnaire utilisé durant la deuxième année de la recherche. Les réponses à l'item 75 indiquent que seulement 11 % des répondants évaluent la langue écrite parce qu'on les y oblige. La quasi-totalité des répondants le font pour d'autres raisons et, bien que le libellé de l'énoncé 75 ne permette pas de le confirmer, on peut penser, à la lumière de ce que nous avons dégagé comme constats dans le chapitre sur les croyances des professeurs, que ce sont d'abord les valeurs et les convictions des professeurs qui déterminent leur décision d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants. La famille de disciplines à laquelle les répondants appartiennent pourrait aussi jouer un rôle dans la décision des professeurs. On observe en effet une différence significative sur le plan statistique quant au lien entre prescription et évaluation de la compétence langagière (Q75). Ainsi, les répondants dont la discipline est liée à l'administration sont plus en accord (1,84) que leurs collègues des disciplines humaines (1,39) avec l'idée qu'ils évaluent la compétence langagière parce qu'on les y oblige (voir Annexe 5). Il se pourrait que le ou les programmes dans lesquels s'inscrivent les cours donnés par le professeur puissent aussi jouer un rôle dans la décision des professeurs. On remarque en effet, pour l'énoncé 75, une

différence significative sur le plan statistique quant au lien entre prescription et évaluation de la compétence langagière par les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* et les professeurs qui font partie du groupe de ceux qui enseignent dans les deux programmes ciblés par notre recherche. Ainsi, pour les professeurs qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines*, on obtient un accord moyen de 1,34, qui est moins élevé que l'accord obtenu pour ceux qui enseignent dans les deux programmes, soit 2,00. On peut donc dire que les professeurs qui enseignent dans les deux programmes sont plus en accord que leurs collègues qui enseignent exclusivement des cours du programme *Sciences humaines* avec l'idée qu'ils évaluent la compétence langagière parce qu'on les y oblige (voir Annexe 6). Quoi qu'il en soit des raisons exactes de cette situation, il semble donc que les prescriptions institutionnelles puissent être déterminantes de la décision d'évaluer la compétence langagière, mais pour une minorité de professeurs.

**Tableau 5.1**  
**Effet des règles institutionnelles sur la décision des professeurs**  
**de la formation spécifique d'évaluer la langue écrite des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.	89,4	10,6	1,52	,790

Si les prescriptions institutionnelles ne constituent pas un déterminant de la décision d'évaluer la langue écrite pour une majorité de professeurs, on ne peut cependant conclure qu'elles n'ont aucun impact sur les pratiques évaluatives. L'analyse des données qualitatives indique toutefois que certains sujets adoptent des pratiques de correction qui reflètent les réserves importantes qu'ils peuvent avoir à l'égard de certaines modalités des prescriptions. Pour les uns, ces réserves sont liées au fait que les politiques les obligent à soustraire un trop grand nombre de points des productions de leurs étudiants et, pour les autres, au contraire, au fait que le pourcentage de points pouvant être soustraits quant à la langue en vertu de ces politiques n'est pas assez élevé :

*Mais j'avoue, là, que moi-même, enlever le 10 %, ça me fait un petit peu mal au cœur. Parce que le rapport [de stage rédigé par l'étudiant], il peut avoir plein de sens, là. [...] Ça me fait mal au cœur que l'étudiant perde des points tant que ça, là, 10 %, alors qu'il aurait pu sûrement demander à quelqu'un de corriger son travail. Il peut le faire, là. [...] Le 10 %, j'ai de la misère. Je trouve ça beaucoup. 5 %, [...] pour moi, là, ça je n'aurais pas de misère. [Intervieweur : Vous seriez*



*plus à l'aise.] Ah oui! Puis peut-être que j'enlèverais plus [de points] et [plus] systématiquement.*

*Sur un travail de 10 points, disons, dans mon cas, là, ça va être un travail de 15 points, je vais aller jusqu'à 1.5 [point]. Disons que c'est la directive qu'on a en département, puis du cégep, là. Je m'en tiens au 10 %. Mais quant à moi, j'en enlèverais plus que ça, là, mais je m'en tiens à la directive.*

Le volet quantitatif de notre recherche permet de prendre une mesure plus fine du rapport des professeurs avec les politiques institutionnelles et les pourcentages de points accordés à l'évaluation de la compétence langagière. À la lecture des données du tableau suivant, on comprend que si un nombre marginal (Q34, 8 %) de répondants estiment que les règles de leur collège quant à l'évaluation de la langue écrite sont trop exigeantes envers les étudiants, ils considèrent majoritairement (Q35, 60 %) qu'elles devraient l'être davantage. Fait à noter, la perception quant à la sévérité des règles de leur établissement pour l'évaluation de la langue écrite diffère selon le niveau de scolarité des répondants et cette différence est significative sur le plan statistique. Les détenteurs d'un certificat, d'un baccalauréat ou d'un cours classique sont davantage en accord (moyenne : 1,89) avec l'idée que les règles de leur collège sont trop exigeantes que ne le sont les détenteurs d'un diplôme de deuxième ou de troisième cycle (moyenne pour les détenteurs de maîtrise : 1,48; moyenne pour ceux qui ont terminé un doctorat : 1,16). Même si les moyennes entre les détenteurs d'un diplôme de deuxième cycle et de troisième cycle paraissent différentes, elles ne le sont pas de manière significative au sens statistique (voir Annexe 8).

**Tableau 5.2**  
**Perception qu'ont les professeurs de la formation spécifique quant aux règles institutionnelles liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
35. Il est nécessaire que mon collège soit plus exigeant envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.	40,4	59,6	2,63	,879
34. Les règles de mon collège sont trop exigeantes envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.	92,5	7,5	1,57	,687

Que les professeurs estiment trop ou pas assez sévères les règles de leur collège, on peut supposer que, dans les deux cas, cela puisse avoir un impact sur la profondeur de la correction faite par les professeurs : même si nous ne pouvons en faire la preuve avec les données dont nous disposons, nous pensons en effet que les professeurs qui estiment que les règles de leur collège devraient être resserrées font une correction de

la langue plus rigoureuse que celle des professeurs qui pensent plutôt que les exigences de leur collègue sont trop sévères.

S'il est hors de notre portée de démontrer le bien-fondé de cette hypothèse, nous pouvons en revanche bien faire voir en quoi la superposition de l'ensemble des règles auxquelles ils sont soumis en matière d'évaluation des apprentissages en général conduit certains professeurs à prendre des libertés avec les prescriptions institutionnelles liées spécifiquement à la langue :

*[...] ça devient impossible. En plus, l'épreuve terminale dit que l'étudiant doit écrire 750 mots. [...] Je n'ai pas le temps [de prendre en compte toutes les règles liées à l'évaluation des apprentissages]. C'est impossible! Je ne peux pas faire ça dans le temps qui est prescrit, puis qui m'est alloué, justement, pour remettre mes notes, puis les corrections. C'est impossible. Donc, à quelque part, non pas qu'on joue sur la politique, c'est... On essaie de ramener ça à notre réalité, puis de trouver un compromis raisonnable.*

Dans les interviews, peu de sujets ont, comme celui dont on vient de rapporter les propos, mis à l'avant-plan leurs difficultés à prendre simultanément en compte l'ensemble des règles liées à l'évaluation des apprentissages. Malgré cela, parce que cette question nous semblait importante, nous avons fait le choix de vérifier dans le volet quantitatif de la recherche si la combinaison des exigences institutionnelles liées à l'évaluation des apprentissages pouvait conduire les professeurs à diminuer le nombre ou l'ampleur des travaux et examens dans lesquels les étudiants doivent écrire. Ce choix s'appuyait sur la stratégie adoptée par un sujet en réponse à ses difficultés de correction :

*Pour moi, là, c'est, c'est très pénible de corriger des examens à développement parce que les étudiants se concentrent sur la matière, puis ils laissent tomber tout ce qui a rapport à la langue française. Puis, pour moi, lire des textes qui sont pleins de fautes, c'est très pénible. Je ne suis pas capable de suivre le sens de l'argumentation. Puis, j'ai abandonné la pratique de demander des examens à développement. Donc, mes examens sont des choix multiples, des vrais ou faux, ce qui fait que c'est beaucoup plus facile pour moi de corriger.*

Ainsi, le volet quantitatif de la recherche nous a permis de mettre au jour le fait que, à l'instar du sujet dont on rapporte ici les propos, 16 % des répondants font le choix de diminuer le nombre ou l'ampleur des travaux dans lesquels les étudiants doivent écrire (Q67). Si ce choix est celui d'une minorité de répondants et qu'on ne peut le mettre directement en lien ni avec la décision de corriger ou non la langue ni avec la profondeur de la correction, il n'empêche qu'il illustre le genre de solutions mises en

œuvre par certains professeurs pour gérer leur tâche de correction selon des paramètres qui cadrent avec ce qu'ils estiment raisonnable compte tenu des exigences institutionnelles auxquelles ils sont soumis en matière d'évaluation.

**Tableau 5.3**  
**Effet des règles institutionnelles sur la décision des professeurs de la formation spécifique d'évaluer la langue écrite des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
67. Pour réussir à respecter l'ensemble des règles de mon collège ou de mon département quant à l'évaluation des apprentissages, j'ai diminué le nombre ou l'ampleur des travaux et examens où les étudiants doivent écrire.	89,0	16,0	1,61	,784

Par ailleurs, lors des interviews, plusieurs sujets ont souligné le décalage qu'ils perçoivent entre les politiques institutionnelles et les pratiques des professeurs sur le terrain ou, en d'autres mots, l'écart entre les exigences de principe, exprimées dans les politiques, et les exigences de fait, observables dans les pratiques des professeurs :

*Éventuellement chacun s'ajuste. Il y a la politique, chacun l'applique à sa convenance un petit peu.*

*Au niveau de l'évaluation de la langue, là, il y a la politique institutionnelle et il y a le terrain.*

*L'idéal aurait été que tout le monde corrige de la même façon. Mais c'est un petit peu utopique parce qu'on n'arrivera jamais à cet idéal. Alors, normalement, chacun y va comme il peut ou bien comme il veut.*

Pour d'autres sujets, le constat dépasse la seule remarque à propos du décalage entre les exigences de principe et les exigences de fait de leur collègue. En effet, certains sujets ont insisté pour marquer l'isolement qu'ils ressentent au moment d'appliquer les prescriptions institutionnelles liées à l'évaluation de la langue. Concrètement, certains de ces sujets associent le sentiment qu'ils ressentent à une absence de volonté institutionnelle de connaître les difficultés de certains professeurs à appliquer les politiques. Pour d'autres, ce sentiment se dénote dans des remarques sur le rôle qu'ils estiment incomber à leur collègue, qui ne peut se limiter à demander aux professeurs d'appliquer des prescriptions, mais qui doit aussi leur fournir l'occasion de s'améliorer, un peu comme le font les professeurs avec les étudiants :

*Moi, je dis tout le temps : il [le collègue] te pousse dans la classe et il ferme la porte, tu sais.*

*Puis, je trouve qu'en général, quand une institution demande à ses professeurs d'appliquer certaines règles ou, en tout cas, certaines procédures, ou que, par exemple, quand les institutions font des évaluations de leur personnel, tout ça, bien, je pense que la contrepartie naturelle, ce serait de leur donner une occasion de s'améliorer. Donc c'est un petit peu ce que je disais tantôt. Tu sais, moi, quand mes étudiants font des fautes, bien, ils ont une possibilité de s'améliorer. Si l'institution me disait : « Bien, il faut que tu corriges les fautes », [je lui répondrais :] « OK, d'accord, mais est-ce que vous pouvez me donner des outils? » Puis, si je ne les avais pas, je pense que ce serait à l'institution de me les fournir. Moi, personnellement, je n'en ai pas besoin. Mais c'est ça, quand on demande des choses à des profs, j'ai l'impression qu'il faut leur donner les moyens matériels.*

Toujours au regard du décalage entre les exigences de principe et les exigences de fait, certains sujets ont indiqué de façon plus précise en quoi, malgré les prescriptions institutionnelles, les pratiques d'évaluation de la langue écrite par les professeurs pouvaient varier, variations qui conduisent vraisemblablement à des différences quant à la profondeur de la correction :

*Puis, c'est drôle parce qu'on s'est rendu compte en réunion qu'on n'applique pas le 10 % de la même façon, tous les profs. [...] Mais là, il y en a qui vont dire : « OK, bien, moi, dans un texte, je laisse passer deux fautes par page. Là, après ça, j'applique [la politique]. » [...] Puis là, il y en a [d'autres] qui vont dire : « Non, moi, c'est 0,1 pour chaque faute jusqu'à 10 %, puis après j'arrête. » Puis, il y en a [encore d'autres] qui vont dire : « Bien, ça dépend du texte. » [...] Parce que c'est sûr que c'est plus difficile sur un texte de 10 pages de ne pas avoir de fautes que [ce l'est] sur une demi-page. [...] C'est clair sur papier : « Jusqu'à un maximum de 10 %, on pénalise les fautes de français. »*

*Parce qu'il y en a [des collègues] qui me posent la question : « Qu'est-ce que je fais quand c'est la même faute répétée plusieurs fois? Qu'est-ce que je fais quand c'est une faute, mais qu'à chaque fois [c'est une faute de participe passé], qu'est-ce que je fais? » Ça, on n'a pas établi de règles là-dessus. On n'a pas été jusque-là.*

*[Avant que la PEA soit explicite quant à l'évaluation de la compétence langagière] comme il n'y avait pas d'homogénéité ou d'harmonisation entre les enseignants, à un moment donné tu finis par te dire : « Bon, bien, moi, si je me fends ce que vous savez en quatre pour faire plus que le maximum à ce niveau-là mais que les autres foutent rien, peut-être que, peut-être que je vais attendre aussi qu'il y ait une politique institutionnelle qui oblige tout le monde à*

*s'emparer de cette chose-là. » Et peut-être bien que si les interventions sont coordonnées, justement, de tous les enseignants dans un programme et tout ça, peut-être bien que l'efficacité va être beaucoup plus grande et que, finalement, on va pouvoir faire des interventions d'une meilleure qualité puis qu'on n'aura pas à le faire si souvent, aussi souvent. C'est un petit peu ça, l'idée.*

Si les propos de ces trois sujets témoignent des variations individuelles dans la gestion des prescriptions liées à l'évaluation de la langue écrite et laissent entendre que le besoin de concertation à cet égard est présent chez certains professeurs, ces propos illustrent en même temps la nécessité de développer des politiques institutionnelles qui soient claires de même que d'éventuels guides pour en favoriser la mise en application par tous les professeurs. Autrement, pour certains sujets, il semble que le flou des politiques ou l'absence de balises claires puissent servir de point d'appui pour justifier les libertés qu'ils prennent avec les prescriptions institutionnelles.

*Moi, dans les épreuves finales de première session, je n'applique pas la politique du français, j'ai la possibilité de ne pas le faire. Et je ne le fais pas tant que je n'aurai pas un consensus dans ma discipline pour avoir justement cette discussion qui permettra à ce moment-là d'aller de l'avant à l'unisson.*

De plus, pour d'autres sujets, l'imprécision des politiques ou l'absence de balises d'application claires est jugée problématique parce qu'elle place les professeurs qui appliquent les politiques au meilleur de leur compréhension et de leur compétence de correcteurs dans une position où ils doivent justifier leur décision devant les étudiants :

*Le fait que ça ne soit pas uniformisé comme politique, suffisamment, qu'il y ait des professeurs qui ne le fassent pas, c'est pas motivant parce que toi, tu te fais dire : « Tu es tannante avec ton français. Les autres, ils ne font pas ça. » Ça aussi, ça limite.*

Une donnée recueillie dans le cadre du volet quantitatif de la recherche permet d'entrevoir ce qui permettrait, selon près de la moitié des répondants, d'atténuer, vraisemblablement, les écarts entre les exigences des prescriptions et les pratiques effectives de correction : mettre à la disposition des professeurs un guide institutionnel permettant d'appliquer les règlements de leur collègue liés à l'évaluation de la langue écrite des étudiants (Q72, 46 %). La proportion de répondants en désaccord avec cet énoncé (Q72, 54 %) et l'ensemble des données recueillies dans le cadre de cette recherche nous obligent toutefois à envisager que le fait de mettre à la

disposition des professeurs un guide d'application des règlements ne soit pas en lui-même suffisant pour assurer une évaluation par tous de la compétence langagière. Il faudrait vraisemblablement prévoir des mécanismes ou des activités pour que les professeurs s'approprient les paramètres d'application de ce guide et, par-dessus tout, pour qu'ils adhèrent au principe visé par les politiques institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière, soit qu'elle doit être prise en charge par tous les professeurs.

**Tableau 5.4**  
**Besoins des professeurs de la formation spécifique quant à l'application des règlements de leur collège au sujet de l'évaluation de la langue écrite**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
72. J'aurais besoin d'un guide plus précis pour appliquer les règlements de mon collège ou de mon département au sujet de l'évaluation de la langue écrite des étudiants.	53,6	46,4	2,33	,935

### Synthèse de la section

Nos données indiquent que les politiques institutionnelles ont un effet limité sur les pratiques d'évaluation de la langue écrite des étudiants par les professeurs. En même temps, nos données permettent de constater que les professeurs qui appliquent intégralement les prescriptions institutionnelles sont minoritaires et que différents facteurs peuvent intervenir pour justifier, aux yeux des professeurs eux-mêmes, les libertés qu'ils prennent dans l'application des prescriptions. Malgré cela, certains sujets expriment le besoin que soient précisées les règles institutionnelles qui encadrent leurs pratiques d'évaluation de la langue écrite, voire que ces règles soient resserrées, et que des balises leur soient fournies pour les appliquer.

<b>5.2 EFFETS DES PROCESSUS DE CONSULTATION SUR L'ADHÉSION DES PROFESSEURS AUX RÈGLES FORMULÉES DANS LES POLITIQUES INSTITUTIONNELLES À L'ÉGARD DE L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE</b>
---

Nous avons cherché à savoir si une consultation des professeurs durant l'élaboration ou la mise à jour des politiques institutionnelles liées à l'évaluation de la compétence langagière pouvait faire en sorte qu'ils y adhèrent et les appliquent. Nous avons documenté cette dimension du développement des politiques institutionnelles dans le seul volet qualitatif de la recherche, en posant aux sujets interviewés des questions sur le processus d'élaboration ou de mise à jour de ces politiques. Au fil des interviews, nous avons remarqué que, même s'ils travaillaient au sein d'un même établissement, tous les sujets n'avaient pas la même perception ou le même souvenir du processus d'élaboration ou de révision des politiques régissant l'évaluation de la langue.

Étonnantes au premier coup d'œil, ces disparités dans la façon de se rappeler ou pas le processus d'élaboration ou de révision des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages peuvent néanmoins faire l'objet de tentatives d'explications. Ainsi, quelques sujets font valoir que, depuis l'époque à laquelle lesdites politiques ont été élaborées dans leur collège, plusieurs professeurs ont pris leur retraite, alors que d'autres sujets soulignent qu'ils n'étaient eux-mêmes pas en emploi au moment de l'élaboration des politiques :

*[Les professeurs] ont tous été consultés à l'époque [de l'élaboration de la Politique d'évaluation des apprentissages]. Mais ça remonte à tellement loin, il y a à peu près le tiers des effectifs qui est parti à sa retraite [depuis] et un autre tiers qui est arrivé.*

*Je pense que ça a été fait [le développement de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages] avant que j'arrive. [...] Puis, ici, quand je suis arrivée, je pense qu'ils étaient en train de... Parce que ça fait partie, ce n'était pas juste pour la langue, ça faisait partie d'une nouvelle politique institutionnelle pour les évaluations. Et ça [l'évaluation de la langue écrite des étudiants], c'était dedans, là. Ce n'était pas un point à part, là. Puis la consultation, s'il y en a eu une, c'est avant que j'arrive.*

Certains autres sujets ont, sur un autre plan, fait valoir que si des consultations quant à l'évaluation de la langue écrite avaient eu lieu alors qu'ils en étaient à leurs premiers pas à titre de professeurs dans leur collège, ils auraient, de toute façon, eu à se consacrer à des préoccupations plus urgentes :

*Je veux dire, [l'élaboration de la Politique d'évaluation des apprentissages], ce n'est pas quelque chose qui a attiré mon attention. [...] Peut-être [qu'on a été consultés], mais c'est très vague. Quand j'ai commencé comme professeure [...], j'avais beaucoup de cours, beaucoup de comités, beaucoup de ci, beaucoup de ça. Alors, quoi? Ça n'a pas dû me toucher. J'avais peut-être d'autres stress que ça aussi.*

Lors des interviews, d'autres sujets ont par ailleurs souligné le fait qu'ils ont connu une intégration irrégulière au sein de leur collège : travail à temps partiel, une session à l'occasion, etc. Cette situation, qui génère une certaine instabilité, peut influencer sur la connaissance ou la perception qu'ont les professeurs concernés des politiques institutionnelles ou sur l'application qu'ils en font :

*Moi, je ne suis pas un professeur permanent. Donc, il y a des années où je n'ai pas enseigné. Il y a des années où j'ai enseigné à temps partiel. Il y a des années où j'ai enseigné dans d'autres cégeps. Je ne suis pas un professeur qui, [comme certains] collègues qui enseignent à temps plein depuis 25 ans, peuvent vous dire exactement au fil des années tout ce qui s'est passé. Mais moi, [...] je n'ai pas ce suivi-là parce qu'il y a plusieurs années quand même où je n'ai pas été là. Il y a des sessions où j'ai été ici très peu.*

Nous ne pouvons affirmer que le souvenir que les sujets ont du processus de consultation qui a eu cours ou non dans leur collège peut influencer sur leur adhésion à la politique d'évaluation des apprentissages, et plus particulièrement à ses dimensions qui touchent l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Mais nous pouvons tout de même, à la lumière des propos d'un des sujets, entrevoir les bénéfices associés au fait de discuter de l'évaluation de la langue écrite des étudiants entre professeurs : « Je m'en suis plus préoccupée, du français, quand on a commencé à plus en parler [en département] ». On ne peut, à partir de ce seul extrait, conclure que le fait de « parler du français » en département est suffisant pour favoriser l'adhésion des professeurs aux politiques institutionnelles. Toutefois, il semble que ce soit là une « condition » qui puisse, chez certains professeurs, provoquer une amorce de réflexion à l'égard de la langue écrite, et vraisemblablement un début de prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

À la faveur de l'analyse des propos des rares sujets qui sont certains qu'un processus de consultation a eu lieu au sein de leur établissement, il nous semble toutefois nécessaire de nuancer cette assertion. La consultation des professeurs au moment de l'élaboration ou de la révision des politiques a des effets variés. Certains sujets perçoivent en effet très positivement le processus de consultation qui a eu lieu dans



leur collègue, notamment, pour reprendre les propos d'un sujet, parce que ce processus permet aux professeurs de « se faire entendre » par des « gens qui sont prêts à entendre ». D'autres sujets sont en revanche plus nuancés et font valoir que si la consultation permet aux professeurs, pour reprendre ici aussi les propos d'un autre sujet, d'« émettre des commentaires », elle ne leur permet pas de savoir comment l'« administration tranche », une fois qu'elle a pris connaissance des commentaires des professeurs. Soulignons enfin également la teneur du discours de deux autres sujets qui, pour l'un, ne peut s'empêcher de qualifier le processus de consultation d'« épouvantable » par sa lourdeur et, pour l'autre, d'exercice qui, au-delà de la consultation des professeurs, a pour résultat que « la PIEA est modifiée par rapport à ce que la Direction des études veut et demande aux professionnels [de faire] ».

### Synthèse de la section

**Ainsi, consultation ne rimerait pas nécessairement avec adhésion et avec évaluation, ce à quoi contribueraient des perceptions différentes d'un même processus d'élaboration ou de révision de règles en matière d'évaluation de la compétence langagière, l'absence de souvenirs liés à ce processus, de même que le parcours professionnel des professeurs. Il semble toutefois que, pour au moins un petit nombre d'entre eux, le fait de discuter de l'évaluation de la compétence langagière puisse avoir un effet significatif, en ce sens que la discussion favorise la prise de conscience et la réflexion.**

## **Synthèse du chapitre 5**

Les processus de consultation des professeurs, perçus très positivement ou au contraire plutôt négativement, semblent donc avoir des effets très variables sur l'adhésion des professeurs aux prescriptions. Toutefois, au moment de tirer des conclusions quant aux éventuels effets de ces processus de consultation, il nous apparaît nécessaire d'user de prudence pour deux raisons : les souvenirs que les sujets interviewés nous ont communiqués à l'égard de ces processus sont souvent très vagues et aucune des données que nous avons recueillies ne nous permet de lier directement les pratiques d'évaluation des professeurs à la représentation qu'ils ont des processus de consultation qui ont eu cours ou non dans leur collège au moment d'élaborer les prescriptions institutionnelles qui touchent l'évaluation de la compétence langagière.

Nos données permettent aussi d'entrevoir la portée limitée des politiques institutionnelles liées à l'évaluation de la compétence langagière. Pour de rares sujets, ces politiques ont donné l'impulsion nécessaire à une prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Pour la vaste majorité des autres professeurs, il semble cependant que ces politiques n'aient contribué que minimalement à encadrer leurs pratiques : nos données mettent en relief les libertés que les professeurs prennent avec les prescriptions pour arriver à « gérer » leur tâche de correction, y compris la dimension liée à l'évaluation de la compétence langagière, d'une manière qu'ils estiment réaliste.



---

---

## **Présentation des résultats**

### **Chapitre 6**

Contexte dans lequel le professeur évolue

---

---



## CHAPITRE 6 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

---

### 6.1 CONDITIONS D'EXERCICE DE LA PROFESSION

Comme on l'a déjà évoqué au chapitre 4 de ce rapport, à la lumière des données tirées des volets qualitatif et quantitatif de notre recherche, des représentations liées aux conditions d'exercice de la profession enseignante interviennent dans les décisions d'un certain nombre de professeurs à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière. Nous creuserons ici cette piste en nous attardant à l'impact des conditions effectives d'exercice sur l'évaluation.

#### LE FACTEUR TEMPOREL

Parmi les déterminants de l'évaluation de la compétence langagière liés aux conditions d'exercice de la profession enseignante à l'œuvre sur le plan institutionnel, voire sur le plan systémique, on retrouve au premier chef le facteur temporel, comme notre revue de la littérature nous l'avait laissé entrevoir avant même le début de notre recherche : il s'agit d'un des rares déterminants de l'évaluation de la compétence langagière qui aient déjà été au moins sommairement documentés<sup>28</sup>.

Cette question du manque de temps, évoquée par plusieurs sujets interviewés, est liée en partie au nombre d'étudiants inscrits à leurs cours. C'est ce que laissent entendre quelques professeurs pour expliquer la plus ou moins grande profondeur de leur évaluation de la compétence langagière :

*Tout ce qui est la syntaxe ou tout ce qui est... là, à un certain moment, moi-même il faudrait que je refouille des fois dans mon dictionnaire. Bon, quelle tournure et tout ça. Alors, ça roule assez rondement. [...] Surtout vers les derniers travaux, je reçois une dizaine de pages, presque 60 copies, là [...] il faut que je roule pour corriger parce que si j'y accordais plus de temps [à l'évaluation de la compétence langagière], c'est moi qui à la fin manquerais de temps, donc...*

*Donc, il faut que je m'arrête dans la correction du français, sinon je n'aurais plus le temps de ne rien faire, là. Donc, c'est ça. Ça dépend de ma tâche, justement. Si j'ai trop d'étudiants, je vais en souligner, des fautes, mais je ne vais pas toutes les souligner.*

---

<sup>28</sup> Le temps étant généralement considéré comme un modulateur de pratiques, il importe toutefois de ne pas s'arrêter au seul discours des sujets et de voir comment le temps peut aussi servir, dans l'esprit de certains professeurs, de caution pour les pratiques qu'ils adoptent.

Cette limitation de la profondeur de l'évaluation n'est toutefois pas un choix conscient chez certains professeurs. Pour certains, le volume des copies à corriger, le nombre maximal de points pouvant être soustraits pour les erreurs de langue et le simple fait qu'il soit difficile de repérer toutes les erreurs de langue, même quand les sujets procèdent en des opérations distinctes à l'évaluation de la compétence langagière et à l'évaluation du contenu disciplinaire, font en sorte que l'évaluation de la compétence langagière n'implique pas l'exhaustivité :

*C'est sûr à quelque part qu'il y a des erreurs qui m'échappent, non seulement à cause du nombre de copies : des fois, il y a le délai aussi. Puis, mais en même temps, parce que juste l'exercice de correction... Parce que ça fait deux choses à corriger. Ça fait : est-ce que la personne [...] a rendu la marchandise [quant au contenu disciplinaire], puis en plus le côté français? Puis, moi, chaque copie, je la corrige toujours deux fois, là. Je fais un premier jet, là, c'est le français. Même, des fois, au deuxième, je porte moins attention au français. Mais des fois, il y en a [des fautes] qui se rajoutent, là. Mais là, après, c'est le fond, là. [Intervieweuse : OK! Donc, ça vous fait double correction.] Oui. Mais je pense qu'il y aurait peut-être... En même temps, je me sens mieux de corriger deux fois. Il y a peut-être le nombre, là. C'est sûr que comme je suis perfectionniste, j'aimerais toutes les voir [les fautes], puis tout ça. Puis, à un moment donné, en même temps, après 20 [fautes], là, selon notre politique, là, c'est, notre mathématique, là, peu importe la pondération, après 20 erreurs, ils le perdent le 10 %, donc...*

De plus, le nombre d'étudiants évoqué par les sujets en conduit aussi certains à diminuer le nombre d'évaluations requérant de l'écriture de la part des étudiants ou l'ampleur des évaluations qui nécessitent un recours à la langue écrite :

*L'effet du nombre fait que c'est inversement proportionnel : on risque de demander moins de productions écrites s'il y a trop d'étudiants. Comme cette session-ci, j'ai 152 étudiants, puis je leur fais faire des devoirs, puis je souligne des fautes, c'est certain. Mais, à un moment donné, tu n'en peux plus de lire tout ça. Matériellement, tu n'as plus assez de temps. Donc, la règle est inversement proportionnelle : plus tu as d'étudiants, moins tu demandes de productions écrites longues, volumineuses. Donc, moins l'étudiant a l'occasion pour, justement, se mesurer, mesurer la qualité de son français dans ces cours-là. Il y a trop d'étudiants.*

Pour d'autres sujets, ce n'est pas tant le nombre d'étudiants qui pose problème que le niveau de maîtrise de la compétence langagière des étudiants. Des sujets évoquent en effet la question de leur motivation à évaluer la compétence langagière des étudiants

compte tenu du temps requis pour ce faire et du niveau de compétence langagière des étudiants :

*[L'évaluation de la compétence langagière ne pose] Pas de contraintes majeures, si ce n'est une contrainte de temps et de motivation, plutôt quand il y a une copie qui est vraiment brouillon, là. [Sur] Une copie où il y a une faute à tous les deux mots, là, la contrainte que je vais avoir, c'est que je vais être démotivée à un moment donné. Je vais peut-être lui corriger une page ou deux, puis les autres, là, je vais juste écrire « Trop de fautes », puis, là, je vais laisser tomber parce que je trouve que la lourdeur de la tâche est trop importante. Ou même, des fois, je vais dire : « Je ne lirai pas ton document. Refais-le parce que ce n'est pas adéquat. »*

Par ailleurs, la décision d'un nombre somme toute assez peu élevé de professeurs (Q55, 14 %) de ne pas évaluer la compétence langagière est mise en lien avec le nombre d'étudiants dont ces professeurs ont la responsabilité, comme l'indiquent les résultats de notre questionnaire de recherche.

**Tableau 6.1**  
Influence du nombre d'étudiants sur la décision d'évaluer la langue écrite des étudiants

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
55. Le grand nombre d'étudiants inscrits à mes cours m'empêche d'évaluer la qualité de leur langue écrite.	86,4	13,6	1,61	,733

Chez certains sujets qui font, malgré tout, beaucoup écrire les étudiants, on décèle un certain épuisement lié à la fois au nombre d'étudiants et au nombre ainsi qu'à l'ampleur des textes à corriger : « Je suis fatiguée de corriger ». Certains sujets ont d'ailleurs abandonné au fil des années des pratiques liées à l'évaluation qui requéraient beaucoup de temps, et ce, notamment pour ne pas s'épuiser :

*Je l'ai abandonné [le travail de postcorrection que le sujet demandait auparavant à ses étudiants] pour des considérations de temps, c'est-à-dire que, effectivement, la formation s'est alourdie par l'adjonction entre autres de méthodes de travail intellectuel qu'il faut faire apprendre aux étudiants et tout ça, alors, d'une part. D'autre part, maintenant, avec les ordi, les correcteurs de français et tout ça, ça me semble moins indispensable qu'avant. Et de fait, il est un fait que maintenant qu'on exige la rédaction de tous les travaux hors classe par ordinateur, il y a tout de même une meilleure qualité du français qu'avant.*



Toutefois, malgré l'avis et les pratiques de leurs collègues que l'on vient de rapporter, pour une majorité de sujets, le temps n'est pas un facteur déterminant de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière ni même un déterminant de la profondeur de cette évaluation, comme en témoignent les propos suivants :

*Non, moi, ça ne serait pas plus long [si je soustrayais des points]. Je les corrige [les fautes]. Moi, là, ça ne serait pas pire [...] d'enlever des points pour la correction, je les corrige de toute façon, hein. Ce n'est pas parce que c'est plus long, non.*

*Non, non, le nombre d'étudiants ne joue pas de rôle. Non. Qu'ils soient 10 ou bien 20, ça ne joue pas de rôle du tout.*

Les propos tenus par un sujet nuancent toutefois ces affirmations catégoriques : en expliquant son rapport au temps et au nombre d'étudiants lors de l'évaluation de la compétence langagière, ce sujet laisse voir pourquoi, même s'il reconnaît que le nombre d'étudiants rend difficile l'évaluation de la compétence langagière, il accepte de s'astreindre à cette tâche. C'est ainsi que l'on peut voir que ces raisons sont, d'une part, liées au fait que l'évaluation exige un effort intense, mais non constant, à l'intérieur d'une session et, d'autre part, parce que le temps requis pour l'évaluation de la compétence langagière, au même titre que le temps requis pour l'évaluation strictement disciplinaire, fait partie, dans l'esprit du sujet, du temps total inhérent à la correction :

*Non, c'est du temps de correction. Pourquoi? Parce que si... Puis, là, je n'irai pas dans le sens inverse en disant : « Donnez-moi beaucoup plus de temps, dégagez-moi de cours et je vais en faire plus. » Ce n'est pas vrai. Dans mon cas, ça ne jouerait pas que j'aie 12 heures de cours ou que j'en aie 16, ou que j'en aie 18, c'est que ça, au moment où on doit le faire, si ça dure disons trois semaines ou deux semaines, là, ça va être exigeant de manière intensive. C'est sûr que si maintenant on me dit : « Tu n'auras que 10 étudiants à suivre », ah, là, ça serait très différent, dans le sens que je pourrais être au-dessus de leur épaule en tout temps, m'appliquer, etc. Mais à 35-40 étudiants, dès que c'est une activité de correction, comment est-ce que je dirais, pointue, ça devient quelque chose qui tire beaucoup d'énergie.*

Par ailleurs, le problème du manque de temps, évoqué par plusieurs sujets interviewés, semble aussi généré en partie par quelque chose que nous définissons comme la somme des obligations locales qui échoient aux professeurs en sus de leurs strictes obligations d'enseignement. Cette somme d'obligations exercerait, selon des sujets interviewés dans le premier volet de notre recherche, une pression sur les

ressources temporelles des professeurs, ce qui ferait en sorte que certains estiment ne pas disposer d'assez de temps pour évaluer la langue de leurs étudiants ou pour le faire en profondeur.

Par exemple, selon les modalités d'élaboration des programmes et des devis de cours retenues sur le plan local, des professeurs se retrouveraient en effet à faire à toute vitesse du travail pour lequel ils ne jugent pas toujours avoir les compétences et du travail dont ils ne voient pas toujours l'utilité, ce qui leur laisserait moins de temps pour l'évaluation de la compétence langagière ou les disposerait moins favorablement à cette tâche :

*On est chargés au boutte, là. On a tous quatre cours, là, différents. Puis là, en plus de ça, on a plein de choses à faire. Ils nous rajoutent, ils nous rajoutent. Tu sais, il faut faire les plans-cadres. [...] J'ai eu à en écrire deux ou trois peut-être, là.*

*Il y a certains départements, là, que je ne nommerai pas, mais où il ne se fait pratiquement pas de correction du français. Il y a des professeurs qui en fait ne prennent pas le temps. Il y a des professeurs qui font des examens à choix multiples pour s'éviter ça. Il y a plein de façons de contourner, là. Mais ça devrait être fait. Au moins dans un minimum, là, tu sais. [...] Nous, on est en implantation, une technique de [nom du programme], puis ça bourdonne au département. Je dirais que le français, il passe peut-être un petit peu loin dans les priorités. [Intervieweur : C'est un nouveau programme?] Bien, la technique de [nom du programme], oui. Donc, il y a beaucoup de choses qui se brassent au département. Puis de ce que je sais des enseignants qui le corrigent [le français écrit des étudiants], je pense que ce n'est pas une priorité.*

De plus, parmi les responsabilités des professeurs du collégial, les responsabilités d'ordre administratif auxquelles certains consacrent une partie de leur temps pourraient influencer sur le temps qu'ils estiment pouvoir consacrer à l'évaluation de la compétence langagière, voire sur les décisions qu'ils prennent à cet égard :

*Sauf que la tâche s'est énormément alourdie. Puis on a un problème de ressources, je dirais. J'ai expérimenté les départs, les nombreux départs et les nombreuses arrivées concomitantes. Les profs de mon âge se retrouvent écrasés par les tâches de coordination. On est sollicités, c'est épouvantable. Je peux vous donner un exemple : ça fait deux semaines que je suis en retard dans une correction, puis je n'ai jamais le temps de corriger, tellement qu'actuellement*

*c'est intense; 20 heures, 22 heures de réunion par semaine. Il faut les préparer. J'ai mes cours à préparer. J'ai de l'encadrement.*

Ce manque de temps lié à l'ensemble des tâches inhérentes à la profession enseignante a été évoqué fréquemment par les professeurs lors des interviews et, selon ces derniers, il fait en sorte que, pour éviter que leur charge de travail ne devienne trop lourde à leurs yeux, certains sujets limitent leur travail de correction de la langue, et ce, de différentes façons.

Ainsi, certains professeurs ne corrigent que les fautes qu'ils voient du premier coup :

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

D'autres professeurs limitent quant à eux volontairement la profondeur de leur correction. Par exemple, un sujet interviewé affirme : « Je corrige moins le français à ce moment-là. Quand ma charge est trop lourde, j'accorde moins d'importance au français. » La citation suivante illustre la même stratégie de gestion de la correction en fonction du temps disponible :

*[...] les examens ou les exercices qu'ils ont à faire à chaque semaine, c'est des exercices objectifs avec très peu de réponses. Elles ne sont pas longues, les réponses. Alors, je corrige un petit peu, là, quand il y a des petits mots, là. Mais... Puis, à la fin de la session, ils ont un travail à remettre, puis, là, je corrige les fautes dans le travail. Mais pas toujours à cent pour cent parce qu'il y en a qui en ont trop. Ça me décourage. Les premières pages, j'en fais un bout dans le travail, puis je leur mets une remarque pour dire, c'est ça, en disant admettons : « Ton français, vraiment, réduit ta note parce qu'il y avait trop de fautes et ça gâche tout ton travail » ou « Français à améliorer fortement ». S'ils révisent leur travail, ils vont voir que j'en ai corrigé une partie. Des fois tout, mais pas toujours tout, là. Quand il y en a trop, ça serait trop long [de corriger] la syntaxe, la grammaire, tout.*

D'autres professeurs encore, pour restreindre la profondeur de leur évaluation de la compétence langagière et ainsi gagner du temps, arrêtent de signaler systématiquement les erreurs de langue et de les comptabiliser dès qu'ils estiment que le nombre d'erreurs de langue commises par l'étudiant leur permet de soustraire de sa note le nombre maximal de points qu'il est possible de soustraire :

*Regarde bien, comme je te disais tantôt, là, je pars, puis je pogne mon 10 % dans les trois premiers paragraphes, après ça je corrige tranquillement le reste. Mais en lisant, là, je recommence, là. Là, après ça, j'y vais, quand je suis capable de lire, puis, là, peut-être que j'oublie d'en souligner des fois [des erreurs], là, tu sais. C'est sûr, c'est sûr et certain. Quand c'est pourri, c'est pourri partout. Puis quand c'est bien correct, bien c'est correct partout, tu sais, là.*

Certains sujets vont même aller, quand ils estiment leur tâche trop lourde, jusqu'à cesser de signaler les fautes commises par leurs étudiants :

*Mais en fait, ce que je fais, comme c'est un maximum de 10 %, bien souvent, dans les travaux, après 10 %, j'arrête. Tu sais, je me dis, moi, je ne suis pas un professeur de français, donc ce n'est pas à moi de te faire, tu sais, remarquer puis comprendre toutes les fautes que tu as faites. Sauf que je te fais remarquer quand même que tu en as fait pas mal. Sauf qu'il y a des étudiants, là, [pour lesquels] il faut s'arrêter parce que, [...] après trois phrases, ils ont dépassé leur 10 %. Puis, là, tu es en train de te concentrer plus sur le français que sur [nom de la discipline], sur le thème. Souvent, je mets une petite ligne, puis là je leur dis : « Bien, tu sais, à partir d'ici, je ne corrige plus ton français parce que je t'ai déjà enlevé ton 10 % pour les fautes. » Là, je continue puis je me concentre sur ce que je leur ai demandé.*

Plusieurs professeurs ont indiqué lors des interviews qu'ils évaluent simultanément la compétence langagière et le contenu disciplinaire, et ce, pour gagner du temps, quitte à laisser passer des erreurs sans les signaler :

*C'est sûr que des fois ça déconcentre un petit peu quand il y en a vraiment trop [des fautes]. Mais non, non, on n'a pas le temps, là, de relire deux fois les copies. Je sais que les profs de français doivent le faire, là. En tout cas, j'imagine qu'ils doivent le faire, là, parce qu'ils ont à corriger le fond et la forme, tout ça. Mais non, moi, j'encercle au fur et à mesure. Bien, ça se peut que j'en laisse passer, des fautes. Mais, généralement, quand j'en laisse passer, c'est qu'ils ont déjà perdu leur 10 % depuis longtemps. Puis là, je me dis, bon, bien, je vais me concentrer. Puis ces travaux-là, généralement, sont plus difficiles à lire de toute manière. Fait que c'est déjà perdu d'avance. Donc, je ne vais pas relire un travail deux fois pour recorriger par-dessus le français.*

Comme le confirme le volet quantitatif de notre recherche, l'ensemble des tâches liées à la profession enseignante, en plus de faire en sorte que certains professeurs se voient contraints de limiter la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière qu'ils effectuent, empêche un nombre certes peu élevé, mais tout de même

appréciable de professeurs (Q56, 17 %) d'évaluer la compétence langagière des étudiants.

**Tableau 6.2**  
**Influence du facteur temporel sur la décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
56. Le temps dont je dispose pour l'ensemble de mes tâches m'empêche d'évaluer la qualité de la langue écrite des étudiants.	82,7	17,3	1,73	,819

#### LE STATUT PROFESSIONNEL DU PROFESSEUR

Nous avons également pu constater, grâce aux propos d'un sujet interviewé durant la première année de notre recherche, qu'une condition d'exercice commune à plusieurs professeurs, soit la précarité de leur emploi, pouvait influencer sur leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants et sur la profondeur de cette évaluation lorsqu'ils choisissent de l'effectuer.

Dans un contexte où l'évaluation de la compétence langagière n'est pas uniforme, deux aspects du regard des autres peuvent se combiner et jouer un rôle quant à la façon dont les professeurs non permanents vont évaluer la compétence langagière des étudiants, s'ils décident de l'évaluer. Un premier aspect du regard porté par les autres sur leur travail d'évaluateurs de la compétence langagière est lié au taux de réussite attendu dans les cours. S'ils pensent, à tort ou à raison, qu'ils sont les seuls professeurs de leur discipline à évaluer la compétence langagière avec la rigueur prescrite ou avec la rigueur qu'ils estiment requise, des professeurs non permanents peuvent avoir peur de se retrouver avec des taux d'échec plus élevés que ceux de leurs collègues, ce qui pourrait nuire à leur réembauche à la session suivante. Un second aspect du regard porté par les autres sur les pratiques évaluatives des professeurs est pour sa part plutôt lié aux étudiants. Toujours s'ils pensent qu'ils sont les seuls de leur département à évaluer rigoureusement la compétence langagière, des professeurs peuvent avoir peur que les étudiants fassent la comparaison entre l'évaluation effectuée par des professeurs différents et que cette comparaison génère une évaluation négative du professeur le plus sévère quant à la compétence langagière. C'est sur la base de ce construit qu'un sujet interviewé nous a mis sur la piste du statut professionnel en tant que déterminant à la fois de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière et de la profondeur de cette évaluation :

*Moi, j'ai déjà été contre le fait d'enlever des points pour le français parce que [...] j'étais précaire. [...] Écoutez, ça avait un impact direct sur ma tâche de précaire. On [était] évalué, il y avait des questionnaires. Il fallait que je sois réengagé. Écoutez, ça joue, ça. Quand on est un enseignant permanent, on n'est pas sensible autant à cette pression-là.*

Ce type de commentaire n'étant le fait que d'un seul des sujets que nous avons interviewés, nous ne pouvons évidemment pas généraliser ce construit à l'ensemble des professeurs non permanents. Toutefois, au cours des interviews que nous avons menées, plusieurs professeurs permanents et non permanents nous ont parlé de l'injustice parfois perçue par des étudiants au chapitre de l'évaluation de la langue écrite effectuée par des professeurs différents. Nous ne pouvons avancer que les éventuelles réactions des étudiants à cette injustice qu'ils perçoivent sont déterminantes de la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants, mais nous formulons l'hypothèse qu'elles peuvent être déterminantes de la profondeur de cette évaluation, surtout dans un contexte où, comme on l'a évoqué plus haut, une mauvaise évaluation des professeurs de la part des étudiants peut entraîner des effets négatifs sur leur carrière. Quoi qu'il en soit de la véracité de cette hypothèse, il demeure que, selon le questionnaire utilisé durant la deuxième année de notre recherche, pour 38 % des répondants, les professeurs qui, dans leur collège, corrigent très sévèrement la langue écrite sont mal vus par les étudiants (Q43).

**Tableau 6.3**  
**Perception qu'ont les professeurs des réactions des étudiants à l'égard**  
**de l'évaluation de la compétence langagière**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
43. Dans mon collège, un professeur qui corrige très sévèrement la langue écrite est mal vu par les étudiants.	61,8	38,2	2,36	,751

### Synthèse de la section

En somme, le nombre d'étudiants qui sont inscrits à leurs cours ainsi que la somme des tâches qui leur échoient amènent un certain nombre de professeurs à invoquer le peu de temps disponible pour justifier les décisions qu'ils prennent à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière. Le statut professionnel des professeurs, combiné à la perception qu'une évaluation non uniforme de la langue risque d'entraîner pour le professeur le plus rigoureux une évaluation négative de la part des étudiants, inciterait également certains professeurs, selon toute vraisemblance peu nombreux, à ne pas évaluer la langue écrite des étudiants ou à le faire de façon plus coulante, et ce, parce qu'ils ont peur qu'une éventuelle évaluation négative de la part des étudiants nuise à leur carrière. On peut donc dire que certaines conditions d'exercice de la profession enseignante au collégial peuvent être déterminantes de l'évaluation de la compétence langagière et de sa profondeur.

## 6.2 DYNAMIQUE INTERNE DU CORPS PROFESSORAL

### CONCERTATION EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DE LA LANGUE ÉCRITE

Les données qualitatives de la recherche nous ont permis de faire quelques constats intéressants quant au désir de concertation des professeurs en matière d'évaluation de la langue écrite des étudiants et quant aux raisons qui motivent ce désir ainsi qu'à ce qui entrave dans les faits cette concertation.

Ainsi, la quasi-totalité des sujets ont affirmé que les professeurs ont des pratiques de correction variables, tout comme le sont les hypothèses formulées par les sujets pour expliquer ces variations. La génération à laquelle appartiennent les uns et les autres, leur secteur d'enseignement, leur appartenance à des programmes en particulier, leur sexe ou leur niveau de maîtrise de la compétence langagière ont en effet été évoqués par des sujets qui tentaient d'expliquer le phénomène, ce que nos données quantitatives ne nous ont par ailleurs pas du tout permis de confirmer. Voici tout de même quelques raisons évoquées par les sujets pour expliquer le manque de concertation :

*[Intervieweuse : Puis, tantôt, vous me disiez que certains professeurs n'avaient peut-être pas tout à fait les compétences nécessaires pour faire une évaluation constante de la qualité de la langue écrite. Est-ce que ça, c'est un objet de discussion?] Un petit peu, oui. Mais ces gens-là disent qu'ils sont en mesure de le faire. Puis ils ne le corrigent pas.*

*J'allais dire que c'est peut-être plus les jeunes professeurs qui ont tendance à le corriger [le français], mais je ne veux pas, parce que je sais qu'il y a des professeurs plus âgés au département qui en font, de la correction. Mais il y en a qui n'en font pas. Puis il y en a que je verrais moins bien en faire parce que [pour] eux autres, c'est, c'est difficile un petit peu, là, la maîtrise, donc... [...]*  
*[Intervieweur : Si on veut éviter les catégorisations, on peut certainement dire qu'il y a une variation selon les individus?] Oui. Oui, puis je pense que c'est peut-être généralisé au cégep. À l'intérieur des départements, souvent, là, j'ai des collègues dans certains départements, là, puis à part les départements où il se fait beaucoup de français, là, ça me surprendrait que ça soit dans les priorités principales, la correction du français.*

*En tout cas, je pense qu'on est capable de le faire un petit peu partout [inclure dans ses cours des activités qui permettent d'évaluer la langue], en autant que les professeurs, ça, c'est le bémol, on me voit venir, en autant que le professeur se*



*sente, je vais utiliser un mot que je ne devrais pas [utiliser], compétent. [...] Alors qu'on entend des fois dans les pavillons techniques des professeurs dire : « Je n'ose pas parce que je doute moi-même et je ne suis pas sûr moi-même de mon français. » Et ça, c'est un petit peu, en tout cas, navrant. Je n'en dirai pas plus.*

*Bien, c'est sûr qu'il y a certains professeurs qui mériteraient aussi d'avoir des cours d'appoint quand ils parlent, quand ils parlent à leurs étudiants, là. Donc, quand il y a, quand j'entends des professeurs qui disent « Si j'aurais de l'argent, je ferais », bon. Je veux dire, quand les professeurs, je pense pas juste au niveau cégep, mais au primaire ou au secondaire, parlent à leurs étudiants de cette façon-là, il ne faut pas se surprendre que rendus au cégep ils nous disent encore « Si j'aurais de l'argent, je pourrais faire telle chose ». Bon. Donc, les professeurs, moi, j'entends les professeurs autour de moi, puis je vois des messages écrits par des professeurs, des courriels pleins de fautes de français. Bien, je me dis, il ne faut pas trop blâmer les étudiants non plus, parce qu'ils sont dans un environnement continu de fautes de français. [...] [Intervieweur : Juste avant l'arrêt de la cassette, vous me disiez que vous aviez l'impression que les jeunes professeurs se souciaient moins de la langue écrite.] Oui, oui, parce que quand je vois leurs communications écrites, je vois des fautes dans leurs communications écrites. Moi aussi, ça m'arrive de faire des fautes. Mais quand je vais distribuer une feuille à d'autres professeurs, j'essaie d'avoir la perfection. Puis quand je vois des professeurs qui laissent passer des fautes dans leurs communications écrites avec d'autres professeurs, je me demande quelle rigueur ils peuvent avoir avec leurs étudiants. Donc, moi, je pense que ce n'est pas acceptable de communiquer entre professeurs, surtout de façon écrite, là, puis de laisser, de laisser des fautes dans un texte écrit, là. C'est inacceptable.*

Comme on l'a mentionné plus haut, ces perceptions des uns et des autres n'ont pas été vérifiées par nos données quantitatives. Ce que nos données qualitatives nous indiquent toutefois avec certitude, c'est que peu importe le degré auquel ces hypothèses trouvent un réel fondement dans les collèges, il demeure que plusieurs professeurs ressentent un isolement et une démotivation liés au fait qu'ils estiment que leur travail d'évaluation de la langue écrite ne produit pas les retombées souhaitées parce qu'ils ont l'impression d'être les seuls à en porter le fardeau. Selon notre analyse, ces sentiments qu'éprouvent certains professeurs peuvent en effet être générés par le fait qu'ils ne perçoivent pas, à tort ou à raison, chez leurs collègues des pratiques qui vont dans le même sens que les leurs ou par le constat qu'ils font de l'absence d'un discours ambiant, d'établissement ou de département, sur l'importance d'une langue écrite de qualité.

Selon nos données, il y aurait en effet peu ou pas de discussions liées à la compétence langagière ou à son évaluation en programme ou en département ou sur le plan des établissements, ce qui pourrait en partie expliquer les disparités rapportées par les sujets quant à l'évaluation de la langue écrite : il apparaît en effet difficile de faire émerger une représentation commune de ce qu'est évaluer la langue écrite ou d'arriver à un consensus sur ce qui doit être fait par chacun en la matière si ces questions ne sont que rarement évoquées dans les collèges.

Nos données qualitatives indiquent aussi que la très vaste majorité des sujets souhaitent vivement une concertation au moins informelle quant à l'évaluation de la langue, et ce, pour différentes raisons qui, ensemble, touchent à la fois les principes et l'action :

- pour décloisonner les savoirs et faire valoir l'importance de la maîtrise de la langue en toutes circonstances;
- pour intervenir plus efficacement auprès des étudiants et favoriser davantage l'amélioration de leur compétence langagière;
- pour une plus grande équité envers les étudiants;
- pour conscientiser tous les professeurs au rôle de sensibilisation qu'ils doivent assumer auprès des étudiants;
- pour briser l'isolement des professeurs et les motiver;
- pour que chacun des professeurs prenne véritablement en charge une partie du développement de la compétence langagière des étudiants;
- pour bénéficier de l'expertise et des éventuels codes de correction mis au point par les professeurs de la discipline Français.

Plusieurs sujets ont parlé au cours des interviews des échanges informels qu'ils ont avec leurs collègues au sujet de l'évaluation de la compétence langagière, mais ils ont précisé que ces échanges informels servent avant tout à « ventiler » certaines frustrations des professeurs (recueils de perles, expression d'une désolation profonde quant à la diminution de la qualité de la langue, fatigue liée à la correction et à l'évaluation de la langue, etc.). On peut donc dire que, de façon générale, l'évaluation de la compétence langagière ou même la question de la qualité de la langue écrite font peu l'objet de discussions dans les collèges. Un sujet résume plutôt bien la situation qui est évoquée par l'ensemble des sujets :

*Bon, des fois, quand ça va mal, des fois on est plus préoccupés, puis il y a des grosses déclarations sur le faible niveau de la qualité de la langue, mais, sinon, des préoccupations collectives, [...] que ce soit un effort concerté et ressenti, [que soit exprimé le sentiment] qu'il faut faire quelque chose, absolument,*

*collectivement, au département? Je ne pense pas qu'il y ait quoi que ce soit qui aboutisse concrètement, vraiment, collectivement.*

Les quelques citations suivantes mettent pour leur part en lumière le manque de concertation constaté à cet égard par de nombreux sujets :

*Mais depuis qu'elle [la PEA] est écrite, on n'a jamais eu d'autres réunions. On n'en a jamais reparlé. On n'a jamais... Sinon des discussions de corridor qui se sont produites, là. Mais il n'y a pas de, je ne sens pas de cohésion, entre nous, dans le département, tu sais. Bon, tout le monde, on sait que tout le monde c'est 10 % pour les travaux. Mais comment ils l'enlèvent? Est-ce que... Bon, moi, personnellement, je sais que des fois j'ai des étudiants qui perdent le 10 %. Est-ce que c'est pareil pour d'autres ou pas? Ça, on ne s'en parle pas. Je n'en parle même pas avec mes confrères. Parce que nous, à chaque fois qu'on se rencontre, le français n'est pas un sujet de discussion. On va plutôt voir : « Bon, est-ce qu'on parle des accommodements raisonnables ou pas? Est-ce qu'on parle... » On parle de notre matière. Mais je ne sais pas, moi, [nom d'un collègue], combien il enlève de points? [...] Comment il les enlève? Je sais combien il peut en enlever : 10 %. [...] Comment il les enlève? Je ne le sais pas. Je sais que [nom d'un autre collègue] en enlève 10 %. Lui, il risque de l'atteindre parce que [nom du collègue] surveille beaucoup son français aussi. Mais comment il le fait? Je ne le sais pas. On est donc laissés à nous-mêmes dans ce domaine-là.*

*Bien, je veux dire, si on décide, qu'on dit : « OK, on corrige des fautes jusque-là, là », tout le monde doit aller jusque-là. On ne corrige pas tous de la même façon.*

*[Au sujet de la nouvelle orthographe] qu'est-ce qu'on fait? Mais ça, on n'a eu aucune directive ici [...]. On est laissés un petit peu à nous-mêmes. Et puis, je ne sais même pas si les professeurs de français appliquent les nouvelles règles de français ou... Je n'ai aucune idée là-dessus. On est un petit peu laissés à nous-mêmes sur des sujets que j'appellerais d'ordre collectif, comme la correction.[...] Ça, il n'y a comme pas de... Il n'y a comme pas de, cohésion ce n'est pas le terme, il n'y a pas de rencontres. Il n'y a pas d'échanges.*

*Mais, en même temps, si on développe des ressources comme ça [ex. : un centre d'aide en français], là je pense qu'il faut que les professeurs embarquent, mais que ce soit tous les professeurs. Parce que ce qui arrive, c'est qu'il y en a certains qui vont pénaliser au niveau du français, mais d'autres pas du tout. Puis, par exemple, j'ai un collègue qui est très faible en français, il fait plein de fautes lui-même. Fait que c'est sûr qu'il ne pénalise pas ses étudiants. C'est ça, il y a manque un petit peu d'uniformité dans la façon d'agir par rapport au français.*

*Même s'il y a une politique institutionnelle, même s'il y a une politique départementale qui dit que, bon, il faut enlever des points, c'est important et tout ça, dans la pratique, je ne pense pas, je ne pense pas que ça se fasse de façon rigoureuse, comme on devrait le faire.*

Les citations suivantes, quant à elles, mettent en relief les bénéfices associés à la concertation ou à une prise en charge partagée et suggèrent ainsi une des raisons pour lesquelles cette concertation est souhaitée par un très grand nombre de sujets interviewés :

*[S'il y a concertation en matière d'évaluation de la compétence langagière,] l'étudiant sait une chose, c'est que le français, je reviens à mon idée de tiroirs, le français, ce n'est pas que dans le cours de français. Le français, il est dans tous les cours, que ça soit en géographie, que ça soit en histoire, que ça soit en psychologie; le français, c'est quelque chose d'important. On le soigne, puis on le corrige. Alors, moi, je dis donc que [pour] l'étudiant [...], ça devrait devenir un réflexe ou une habitude, si on veut, à la fin du processus.*

*Alors, je pense que j'en fais pas mal [des efforts en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière], là. En faire plus que ça, là, je vais... Puis je me dis que c'est l'action conjuguée de plusieurs profs, hein. C'est ça aussi. Moi, je fais ça. Quelqu'un d'autre fait peut-être autre chose. Mais ça va être tout aussi bien. Je pense que c'est un petit peu tout le monde, là, qui fait sa part là-dedans. Puis, évidemment, bien, la part la plus importante, c'est les profs de français, hein. Mais nous, c'est sûr qu'en sciences humaines, si les gens ne savent pas s'exprimer par écrit, ça ne marche pas, là.*

*Il y en a [des professeurs] dans le département qui ne corrigent pas le français et on est revenus là-dessus pour que ça soit équitable pour tous les étudiants. Comme, par exemple, dans les rapports de stage, on n'a pas, il y a peut-être 10 profs qui ont des stagiaires, il y en a qui ne corrigeaient pas le français, puis d'autres le corrigeaient. Donc, il y a des stagiaires qui pouvaient être lésés par rapport à ça. Donc, moi, je l'ai suggéré. Bon, qu'est-ce que les profs font? Je ne le sais pas. Mais comme j'ai dit : « Si chacun se fait dans la page titre la note, puis tu mets un espace pour le français, tu le vois : "Français, tant de fois le nombre de fautes" ». Tu n'as pas le choix de le corriger à ce moment-là.*

Quelques sujets interviewés ont abordé directement la question des effets du manque de concertation entre les professeurs. Pour au moins un sujet, moins il y a de concertation entre les professeurs, plus la correction de la langue est perçue comme un fardeau qui confine à l'isolement ceux qui choisissent de la corriger :

*Là, où c'est plus difficile, c'est que dans le département on ne partage pas nécessairement tous ces valeurs, c'est-à-dire la qualité de la langue. Là, ça, je dirais que c'est plus, c'est plus délicat. C'est plus délicat aussi parce qu'il y a des collègues qui maîtrisent moins bien la langue. Donc, [...] ça devient difficile pour un professeur parce que l'étudiant compare les professeurs, compare les façons de faire : « Bien, avec Untel, j'utilise ce mot-là. Mais [avec tel autre professeur], c'est un anglicisme. »*

Plusieurs sujets interviewés ont par ailleurs évoqué des raisons pour lesquelles il n'y a pas de concertation en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. Parmi ces raisons, on note entre autres que l'absence de concertation est liée au manque de temps, à l'absence de discussions, même informelles, sur la qualité de la langue et à la diversité des visions qu'ont les professeurs quant à la valeur à accorder à la qualité de la langue.

*On ne parle pas de l'évaluation parce que, nous, on n'évalue pas. On n'évalue pas la langue parce que ce n'est pas la matière qu'on donne. [...] Sauf dans les rapports.*

*Non, on n'en discute pas tant que ça [de l'évaluation de la compétence langagière]. Je ne sais pas pourquoi. On a des réunions, mais nos réunions sont très chargées, là, parce que les nouveaux programmes, ça a demandé énormément de travail. Ce n'est pas fini, ça. Il y a aussi la révision de la grille de cours qui s'en vient. Et les programmes par compétence surtout ont été terriblement exigeants parce que c'est beaucoup plus de travail pour le professeur, puis c'est beaucoup plus exigeant pour l'étudiant. Ça, les étudiants s'en rendent compte. Donc, on... Les professeurs, j'imagine, je ne le sais pas, il faudrait le demander à ces professeurs-là qui enseignent surtout des cours de comptabilité puis de finances. Pour certains professeurs, ils ont déjà cette responsabilité-là, là, de les aider à comprendre la finance, à interpréter des états financiers. Alors, des fois, ce n'est pas nécessairement, ce n'est pas de la mauvaise volonté du professeur, mais le programme est déjà très chargé. Alors, des fois, ça en fait beaucoup. Ça en fait beaucoup. Mais ce n'est pas, on ne peut pas dire que ce sont, ce sont des discussions qu'on a, qu'on a...*

Quant à eux, les items du tableau suivant confirment le manque de concertation entre professeurs au chapitre de l'évaluation de la compétence langagière et nous donnent accès, d'une façon quantitative, à une partie des représentations des participants en ce qui a trait à la notion de concertation elle-même en matière d'évaluation de la compétence langagière des étudiants. Ainsi, un peu moins du quart des professeurs

de la formation spécifique (Q32, 24 %) ont besoin de savoir qu'ils ne sont pas seuls à évaluer la langue écrite des étudiants pour se motiver à le faire eux-mêmes, ce qui confirme et met en perspective les résultats de l'analyse du corpus qualitatif à l'égard du besoin de concertation. Les données quantitatives confirment également que l'action d'évaluer la langue écrite est perçue par près de la moitié des sujets comme n'étant pas nécessairement comprise de la même façon par tous. C'est en effet ce qu'indiquent 45 % des répondants lorsqu'ils affirment que leurs collègues et eux-mêmes n'ont pas une idée commune de ce que signifie « évaluer la langue écrite » (Q29). Les répondants sont toutefois très nombreux, comme nous le soupçonnions au terme du volet qualitatif de la recherche, à indiquer que la concertation entre collègues au sujet de l'évaluation de la langue écrite est nécessaire pour envoyer des messages cohérents aux étudiants (Q30, 87 %) et pour agir avec équité envers les étudiants (Q31, 86 %).

**Tableau 6.4**  
**Perception qu'ont les professeurs de la formation spécifique de la concertation**  
**en matière d'évaluation de la langue écrite**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
30. Pour envoyer des messages cohérents aux étudiants, il est nécessaire que mes collègues et moi nous concertions au sujet de l'évaluation de la langue écrite.	13,0	87,0	3,22	,731
31. Pour des raisons d'équité envers les étudiants, il est nécessaire que mes collègues et moi nous concertions au sujet de l'évaluation de la langue écrite des étudiants.	13,6	86,4	3,19	,777
29. Mes collègues et moi avons une idée commune de ce que signifie « évaluer la langue écrite ».	45,3	54,7	2,49	,806
32. J'ai besoin de savoir que tous mes collègues évaluent la langue écrite des étudiants pour me motiver à le faire.	75,6	24,4	1,86	,887

Donc, selon une grande majorité de répondants à notre questionnaire de recherche et de sujets interviewés, il serait nécessaire que les professeurs adoptent des pratiques concertées en matière d'évaluation de la compétence langagière, et ce, notamment pour des raisons d'équité et pour que le message envoyé aux étudiants soit cohérent. Pour le quart des professeurs, cette concertation serait aussi nécessaire pour les motiver à évaluer la compétence langagière de leurs étudiants. Toutefois, cette concertation pourrait être freinée parce qu'une représentation commune de ce que signifie évaluer la langue écrite des étudiants n'est pas partagée par tous les professeurs de la formation spécifique.

## CULTURE DE COLLÉGIALITÉ ET DE PARTAGE D'EXPERTISE

Une des conditions de la concertation quant à l'évaluation de la compétence langagière est sans aucun doute la création ou le renforcement d'un esprit de collégialité ou de partage d'expertise entre professeurs. Selon nos données, l'existence d'une telle culture à différentes échelles (département, programme et collège) permettrait de plus le recours ponctuel ou systématique aux conseils, à l'aide ou à l'expertise plus développée de collègues :

*Nous autres, dans le département, on sait que si à un moment donné c'est quelque chose de plus « totché », je sais à qui je vais le demander. [...] Si on se demande : « Bon, comment ça s'écrit, ça? », c'est eux autres qu'on va aller voir. OK! Il y en a toujours des meilleurs, là, puis ils sont identifiés. [...] On est chanceux, nous autres, là. Au département, on a toujours réussi à garder ça.*

*Je me souviens que j'avais un collègue qui faisait énormément de fautes. [...] À chaque fois qu'il me [demandait de] corriger ses affaires, je [les] lui corrigeais. Puis [...] je lui soulignais : « Tu fais des fautes, ça n'a pas de bon sens. Corrige-toi. » Puis ça avait eu un impact [...] parce qu'il a vu que je travaillais avec lui, là.*

Il en va d'ailleurs de même au sein des départements qui offrent à leurs nouveaux membres un cadre clair quant à l'évaluation de la compétence langagière :

*Je suis arrivé dans un département où c'était déjà très strict, là [sur le plan de l'évaluation de la compétence langagière]. Ça fait qu'il fallait tout de suite te surveiller. Tu ne pouvais pas te relâcher, autrement dit. Tu sais, je veux dire, c'était toujours très strict et j'ai toujours gardé cette habitude-là.*

Ces bénéfices d'une culture de collégialité et de partage d'expertise ne se font toutefois pas souvent sentir à l'heure actuelle dans les collèges, compte tenu du cloisonnement entre professeurs induit par les convictions des uns et des autres quant à l'évaluation de la compétence langagière et compte tenu de la gêne éprouvée par certains professeurs à l'idée d'avouer leurs lacunes en ce qui a trait à la maîtrise de la compétence langagière ou à son évaluation.

Par exemple, si nos données qualitatives montrent que certains rares départements favorisent le recours à un collègue meilleur que les autres en cas de doute quant à une faute présumée, d'autres départements ou programmes semblent avoir érigé en norme le cloisonnement. Comme le rapporte un sujet, la volonté de dialogue et de concertation de certains professeurs se heurte à la résistance de certains collègues :

*Tu sais, la façon de faire les examens, est-ce que c'est juste pour tout le monde, même si les profs donnent le même cours? En tout cas. C'est un petit peu la même chose pour le programme : « Moi, je fais comme ça, puis vous ne me ferez pas changer, tu sais, parce que je juge que c'est blablabla. » Fait que, dans ce temps-là, c'est un sujet chaud et tabou.*

Dans certains milieux, toutefois, le cloisonnement est nettement moins étanche, mais il existe tout de même et le manque de culture et de structure de partage oblige le professeur qui souhaite demander de l'aide à un collègue à prendre l'initiative d'une démarche personnelle, ce qui requiert du temps dont le professeur ne dispose pas toujours. Au résultat, il semblerait que l'intention de demander de l'aide ne puisse pas toujours se concrétiser à cause de ces différents obstacles, auxquels s'ajoute la peur d'être jugé :

*Il faudrait que, il faudrait que je révise, là, comme il faut, que je me fasse expliquer la règle [...] puis que ça soit clair une fois pour toutes. Mais, là, je t'avoue, j'ai pensé soit aller voir le bureau qui aide les étudiants ou soit aller voir directement les professeurs de français que je connais personnellement, là. Mais, je sais, écoute, on est débordés de travail, ce qui fait que je ne l'ai jamais fait, là. Puis, en même temps, bien, c'est sûr que la fierté d'un professeur, je te dirais, [c'est que] tout le monde dit : « Ah oui, moi, je suis bon en français ». Parce qu'un prof se doit d'être meilleur que ses élèves, puis bon en français. Moi, je suis capable de dire que j'ai mes études, mes ouvrages de référence à côté de moi parce que, justement, les étudiants me mélangent des fois. Puis j'aimerais ça un jour ne pas avoir à toujours les utiliser [les ouvrages de référence]. Mais il y a beaucoup de... on déborde. C'est un petit peu comme ça dans tout le département.*

Malgré que les sujets interviewés aient été nombreux à faire des constats d'impuissance comme ceux que l'on vient de rapporter, il demeure que quelques sujets ont rapporté des pratiques nous permettant de déduire que certaines formes de collaboration et de partage d'expertise entre collègues existent. Toutefois, rien ne nous permet d'identifier des caractéristiques communes aux milieux dans lesquels ces cultures ont cours ni même d'attester que l'existence de ces cultures ne soit au bout du compte liée à autre chose qu'à la perception qu'en ont des individus, qu'au hasard ou qu'aux amitiés développées entre professeurs.

Cela dit, les propos de quelques sujets ont mis au jour des contextes dans lesquels ces cultures peuvent s'exprimer. Par exemple, un sujet a évoqué la culture d'équipe qui règne au sein du programme où il enseigne, culture favorisée par la stabilité de l'équipe interdépartementale, dont chacun des membres semble par ailleurs animé



par la volonté d'avoir une vue d'ensemble cohérente du programme auquel les étudiants sont inscrits, et ce, même en ce qui concerne la compétence langagière et son évaluation. Des sujets interviewés travaillant dans un collège où l'approche institutionnelle est très centralisée ont quant à eux insisté sur le fait que l'élaboration des règles concernant l'évaluation de la compétence langagière a donné lieu à des discussions formelles bénéfiques, bien qu'insuffisantes, entre collègues à ce propos. Il s'agirait peut-être d'ailleurs là d'un des bénéfices associés à une approche institutionnelle très encadrante : pour réussir à établir ce cadre, le collège doit favoriser les échanges formels entre professeurs.

Les occasions où des professeurs ont partagé leur expertise en matière de compétence langagière et d'évaluation de cette compétence dans le but de mieux servir les étudiants semblent d'ailleurs des occasions qui ont généré des impacts très positifs, et pas seulement pour les étudiants. Ainsi, quelques sujets ont mentionné que les professeurs de la discipline Français sont heureux d'échanger avec les professeurs de la formation spécifique, d'avoir l'occasion de les sensibiliser quant au développement de la compétence langagière et de partager avec eux leur expertise :

*On a déjà eu des rencontres. Puis il me semble qu'ils [les professeurs de la discipline Français] avaient laissé échapper ça, là, que le français était une préoccupation pour tous les professeurs finalement. Puis que tout le monde devait faire un petit peu quelque chose pour les appuyer dans la formation de l'élève, tu sais. Fait que si tout le monde, si tout le monde fait une petite collaboration, peut-être que l'élève, à la fin de sa formation, il va peut-être être meilleur en français.*

*[La concertation est] Essentielle. Comme je vous dis, quand j'avais des textes... Moi, de ne pas pouvoir nommer ce qui ne va pas en français, ça me fatigue. Je suis allée voir les profs de français. Je suis allée en voir un [et je lui ai dit :] « Lis cette phrase-là, là, puis [dis-moi] comment s'appelle l'erreur. » Parce qu'elle revient tellement souvent, puis quand on peut nommer, on identifie mieux, puis plus rapidement. Ça presse, il y a beaucoup de copies. Alors, je suis allée voir le prof de français. Il était tout charmé que je, que je sois allée [le voir]. [...] Il est parti, celui-là, mais des fois, pour des règles de grammaire ou... je vais poser des questions à des professeurs. Donc, une concertation plus informelle, c'est bon. Ça serait bien qu'elle soit formelle. Qu'ils nous l'expliquent donc, les professeurs [de français], leur grille de correction, même [qu'] on se l'approprie...*

Pour plusieurs sujets interviewés, il semble ainsi que la culture de collégialité et de partage d'expertise doive dépasser les simples échanges informels entre professeurs. Pour eux, une culture de concertation en matière d'évaluation de la compétence

langagière passe en effet non seulement par la discussion entre professeurs, mais aussi par une grille d'évaluation uniforme, comme le suggèrent d'ailleurs les propos suivants, recueillis au cours des interviews :

*Il n'y a pas de... Ça serait peut-être intéressant qu'en quelque part dans la politique institutionnelle, qu'il y ait une grille de correction du français pour que ça soit uniformisé à travers les départements, que tous les professeurs évaluent [la compétence langagière] de la même façon. Parce que c'est subjectif un petit peu, là. Puis c'est laissé à la discrétion de l'enseignant. Il y en a qui vont corriger seulement le vocabulaire. Il y en a d'autres qui vont corriger d'autres choses. Il y en a qui vont corriger ça rigoureusement, comme des profs de français. Il n'y a pas de, ça ne se tient pas, là. Peut-être que ça serait intéressant qu'il y ait justement une politique plus développée sur la qualité du français. [Intervieweur : Est-ce que je peux comprendre que pour vous la concertation serait quelque chose d'important par rapport à ça?] Par rapport à tout. En fait, moi, moi, mon certificat m'a formé à travailler en équipe, puis à travailler en groupe, puis... Je siège à un comité de programme [...], on travaille en groupe au département. On commence à travailler en groupe. Plus les jeunes arrivent, ça travaille plus en concert comme ça. Je pense que c'est important pour faire des groupes de travail, puis des groupes de discussion, puis de... Au moins une personne par département qui pourrait discuter de l'évaluation du français, puis de... Je pense que ça devrait être fait. C'est important pour moi.*

*[Il nous faudrait] un atelier de français. Peut-être même volontaire, à ce moment-là. On a des journées pédagogiques [qui permettraient] de dire... Bien, c'est ça, [de] répondre à des questions spécifiques ou [d']amener nos travaux, puis tu sais, on regarderait ça ensemble. Qu'est-ce qui se répète? Jusqu'où vous êtes capables de corriger?*

Notre questionnaire de recherche permet de connaître la proportion de professeurs qui souhaitent, comme ceux dont on vient de rapporter les propos, une concertation allant jusqu'à l'utilisation d'une même grille d'évaluation par tous les professeurs : 45 % (Q42).

**Tableau 6.5**  
**Opinion des professeurs quant à l'obligation d'utiliser une grille commune d'évaluation**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
42. Mon collègue devrait faire utiliser par tous les professeurs une même grille d'évaluation de la langue ou un même code de correction.	55,3	44,7	2,40	,951

Malgré l'ouverture à la collaboration, aux échanges et à l'utilisation d'une grille commune dont ont témoigné plusieurs sujets, il demeure que, pour plusieurs professeurs, le regard que peuvent poser leurs collègues sur leur maîtrise de la compétence langagière ou sur leurs compétences de correcteurs de la langue suscite une certaine méfiance. Par exemple, certains sujets ont évoqué des situations où la peur du jugement des pairs a eu une nette incidence :

*Je me rappelle, j'écrivais une affaire [...]. C'était comme « écureuil », j'inversais deux lettres à un moment donné, là, tu sais. Puis [...] j'avais écrit un procès-verbal au département. Un de mes collègues m'a dit : « Regarde, tu as fait une erreur, ici, dans le texte. » Excusez-moi. Je vais la corriger. Mais après ça, des fois, j'écrivais un mot, il y avait un « euil », en tout cas une affaire comme ça, là, bien tu te dis : je vais-tu le feuilleter mon dictionnaire, hein?*

*[Intervieweuse : Il y a un tabou là-dessus?] Oui. Ce n'est pas normal qu'un prof, tu sais, qu'il ne connaisse pas son français. Fait qu'un prof qui va demander de l'aide en français, euh, on va, c'est sous-entendu, on va remettre en question... 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? Oui. Fait que je pense qu'il y a un petit, un petit peu, c'est comme de dire : « Oh, j'ai peut-être des problèmes, mais je ne le dirai pas parce que... Puis j'aime mieux consulter mes ouvrages que de l'apprendre puis de le comprendre [...]. »*

Ce sentiment de méfiance quant au regard que peuvent porter leurs collègues sur l'évaluation de compétence langagière effectuée par les professeurs peut également être lié à une éventuelle pression de la part des pairs, pression qui obligerait les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants. Cette pression, nous ne l'avons toutefois pas remarquée dans les interviews menées, bien au contraire : les sujets ont plutôt abordé la question sous l'angle du laisser-faire et du peu d'importance accordée à la langue, attitudes qui semblent avoir cours dans leur milieu :

*Il y a des règlements formels, mais, bon, les gens vont dire, bon, de temps en temps, on va se préoccuper [de savoir] est-ce que, par exemple, tout le monde applique la politique du 10 %. Puis c'est là, souvent, qu'on se rend compte qu'il y en a qui tournent les coins ronds au niveau de l'application, tu sais, de la politique de la langue, etc. Mais comme il y a peu de réactions, je dirais, de l'ensemble vis-à-vis d'une personne, bon, pour qui, bon, cette évaluation-là semble prendre moins d'importance ou ne le fait pas systématiquement, etc. Mais, en général... [Intervieweur : Vous voulez dire que vous le savez, mais que*

*les gens réagissent peu à la réalité?] Je pense qu'on ne se mêle pas beaucoup [des affaires] de la personne qui n'applique pas [les règles], collectivement.*

Nos données quantitatives dressent toutefois un autre portrait : il semble en effet qu'une pression par les pairs existe vraisemblablement pour une majorité de professeurs (Q44, 56 %), qui affirment que leurs collègues qui n'évaluent pas la langue écrite des étudiants sont mal vus par l'ensemble du corps professoral, quelles que soient par ailleurs les raisons qui motivent la décision des professeurs abstentionnistes et les formes sous lesquelles se manifeste la désapprobation des pairs.

**Tableau 6.6**  
**Perception des professeurs de la formation spécifique quant au regard porté par leurs collègues sur ceux qui n'évaluent pas la compétence langagière**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
44. Dans mon collège, un professeur qui n'évalue pas la langue écrite des étudiants est mal vu par ses pairs.	44,2	55,8	2,54	,704

## Synthèse de la section

On peut donc dire que les très rares discussions entre professeurs sur la langue ne favorisent pas l'émergence de représentations et de pratiques communes, pourtant souhaitées par une majorité de professeurs. Si certains milieux offrent aux professeurs plus de possibilités de concertation ou permettent plus facilement des pratiques de collégialité et de partage d'expertise, ces milieux ne sont toutefois pas légion et leurs caractéristiques sont difficiles à cerner. En fait, au sein des départements auxquels appartiennent les sujets interviewés, on retrouve certaines cultures qui peuvent favoriser, par une sorte d'émulation, l'évaluation de la langue écrite des étudiants ou au contraire la freiner. Par exemple, certains sujets ont exprimé les bénéfices qu'ils ont trouvés dans la collégialité ou dans l'encadrement départemental qu'ils ont reçu quant à l'évaluation de la langue écrite, alors que dans d'autres départements, des sujets ont affirmé que jamais il ne leur viendrait à l'esprit de consulter un collègue quant à une question de langue, et ce, par souci de maintenir leur crédibilité professionnelle. L'analyse des données qualitatives nous a également amenés à percevoir dans certains départements une certaine gêne, voire un certain tabou, quant à l'imposition de normes en matière d'évaluation de la langue écrite ou quant au fait que de professeurs ne respectent pas intégralement les règles en vigueur à ce chapitre.

Les données de notre recherche indiquent aussi que, pour parvenir à la plus grande concertation que souhaitent une grande majorité de professeurs en matière de compétence langagière et d'évaluation de cette compétence, il faudra réussir à éliminer un certain cloisonnement entre les professeurs et la gêne éprouvée par certains à demander de l'aide ou à avouer des faiblesses. Malgré que ces moyens ne fassent pas l'unanimité, le recours plus large à l'expertise des professeurs de la discipline Français semble une voie prometteuse à cet égard, de même que le partage de grilles ou de codes de correction, mais surtout les discussions formelles entre professeurs au sujet de la langue et de son évaluation.

### 6.3 DYNAMIQUE INSTITUTIONNELLE

La question de la dynamique institutionnelle ne peut pas, dans le cadre de cette recherche, être abordée comme l'ont été les autres facteurs ou dimensions qui déterminent la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière ou, si les professeurs décident de l'évaluer, la profondeur de cette opération. Essentiellement, deux raisons expliquent cette situation : d'une part, l'ensemble des données recueillies n'ont pas permis de documenter directement les effets de la dynamique institutionnelle sur les pratiques de correction des professeurs; d'autre part, les données que nous avons recueillies l'ont été auprès des seuls professeurs et à travers les *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* et *Politique sur l'emploi et la valorisation de la langue française*. Néanmoins, une combinaison d'indices recueillis au gré de l'avancement de la recherche nous permet d'entrevoir ce qui, sur le plan de la dynamique institutionnelle, peut influencer sur les pratiques de correction de la langue écrite adoptées par les professeurs. Ces indices touchent les obligations faites aux professeurs, les moyens mis ou non en place par leur établissement pour les soutenir dans leur travail d'évaluation de la langue écrite ainsi que la représentation que les professeurs se font de leur rôle et de ce que cela implique dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'ensemble des autres professeurs et avec l'administration de leur collège.

Entre autres obligations faites aux professeurs, il y a celle liée à l'évaluation de la langue écrite des étudiants. La section 4.1 du chapitre 4 a d'ailleurs permis de mettre au jour le fait que les professeurs considèrent majoritairement, au-delà des obligations qui leur sont faites, qu'il s'agit là d'une de leurs responsabilités. À cette obligation d'évaluer la langue écrite des étudiants s'en superpose une autre, soit l'obligation institutionnelle et morale d'assurer la réussite du plus grand nombre possible d'étudiants, mais l'interaction entre ces obligations n'est pas prise en compte par les politiques institutionnelles. Nous avons d'ailleurs effleuré cette question dans la section 2.4 du chapitre 2, alors que nous avons mis en relief les libertés que les professeurs prennent dans leur gestion de l'évaluation de la langue écrite quand cette évaluation entraîne un risque d'échec pour un étudiant. C'est parce que, sur le terrain, il nous semblait que certains sujets interviewés avaient de la difficulté à réconcilier ces deux obligations que nous avons choisi d'inclure dans le volet quantitatif de la recherche une question à ce sujet, ce qui nous a permis de constater que seulement 14 % des répondants perçoivent un certain illogisme entre la volonté de l'établissement de rehausser les taux de réussite aux cours et l'obligation faite aux professeurs par l'établissement de soustraire de la note des étudiants des points pour les erreurs de langue (Q40).

**Tableau 6.7**  
**Perception qu'ont les professeurs de la compatibilité des objectifs de réussite**  
**de leur collège avec l'obligation d'évaluer la langue**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
40. L'évaluation de la langue écrite des étudiants est incompatible avec les objectifs de réussite poursuivis par mon collège.	85,7	14,3	1,77	,724

À la lecture de ce tableau, nous comprenons que peu de professeurs, contrairement à ce que l'analyse des données qualitatives laissait entendre, ressentent une tension entre ces deux obligations.

En même temps, il nous apparaît utile de rappeler que plusieurs sujets ont insisté, dans les interviews, pour souligner la nécessité que leur collège envoie par l'intermédiaire de sa politique un message très clair aux étudiants et aux professeurs quant à l'importance de la langue :

*Parce que, là [avec une Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages claire et contraignante quant à l'évaluation de la compétence langagière], c'est l'institution qui lance le message à tout le monde, aux enseignants qui pourront s'appuyer là-dessus et aux étudiants à qui on communiquera cette prescription-là. Le message est lancé par l'institution. C'est l'institution comme représentante de la société qui dit aux étudiants, qui dit aux enseignants : « Vous savez, la maîtrise de la langue, c'est une compétence qui n'est pas négociable. » Donc, alors ça, ça envoie le même message à tout le monde. Alors que, jusqu'à maintenant, on voyait très bien quand on parlait avec les uns et autres que ce n'était pas vécu comme ça du tout.*

Nous ne pouvons nous empêcher de supposer que ce besoin, si souvent souligné par les sujets interviewés, puisse jouer un rôle dans la dynamique institutionnelle. Cette hypothèse nous semble d'autant plus intéressante que les données analysées dans la section 3.2 du chapitre 3 nous ont permis de constater que plusieurs professeurs ont des besoins de formation, de soutien et de rétroaction quant à leur propre compétence langagière et quant à leur compétence de correcteurs, et que ces besoins sont peu pris en compte dans les collèges. Dans les circonstances, une absence de cohérence entre le discours institutionnel, qui se concrétise dans les politiques, et les mesures développées pour soutenir les professeurs nous semblerait donc mettre en place des conditions qui pourraient nuire à une dynamique institutionnelle favorisant l'évaluation de la compétence langagière.

Cette hypothèse nous semble d'autant plus intéressante que plus des deux tiers des répondants au volet quantitatif de la recherche perçoivent que leur collègue ne tient pas vraiment à être informé des difficultés que les professeurs rencontrent quant à l'évaluation de la langue écrite (Q47, 70 %). À cet égard, et bien que nous n'ayons accès qu'à la seule représentation des professeurs pour tirer des conclusions, nous voyons dans cette donnée une illustration supplémentaire de l'isolement ressenti par certains professeurs, phénomène que nous avons commenté dans la section 6.2 de ce chapitre et mesure indirecte de la représentation que se font les professeurs de la dynamique qui prévaut au sein de leur établissement.

**Tableau 6.8**  
**Perception qu'ont les professeurs de la volonté du collègue de connaître les difficultés rencontrées par les professeurs quant à l'évaluation de la langue écrite**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
47. À travers ses actions, mon collègue montre qu'il tient vraiment à ce que les professeurs l'informent des difficultés qu'ils rencontrent quant à l'évaluation de la langue écrite.	70,4	29,6	2,17	,687

Quant à l'isolement qu'ils ressentent, plusieurs professeurs ont fait valoir en quoi la concertation pouvait apporter une solution à leurs besoins. Nous ne pouvons toutefois nous empêcher de relever que si, sur le plan des principes, les professeurs reconnaissent la pertinence de la concertation pour adopter des stratégies d'évaluation de la langue écrite qui soient plus efficaces, ils font en même temps valoir la prédominance de leur autonomie professionnelle sur les règles institutionnelles (voir la section 4.2 du chapitre 4). Nous voyons dans cette apparente contradiction la cristallisation de la difficulté qu'il peut y avoir pour les établissements à réunir les conditions nécessaires à une prise en charge optimale de l'évaluation de la compétence langagière par tous les professeurs.

De plus, ce contexte où l'autonomie des professeurs semble l'emporter sur les règles pourrait expliquer que les collègues ne contrôlent pas l'application des règles liées à l'évaluation de la compétence langagière ou qu'ils n'imposent pas de sanctions aux professeurs qui n'appliquent pas intégralement ces prescriptions :

*Euh... J'imagine que ça ne se peut pas vraiment [des sanctions]. En tout cas, avant qu'un prof se fasse taper sur les doigts parce qu'il ne fait pas son travail correctement... C'est... En tout cas, j'ai l'impression que c'est toujours très,*



*très long, là, fait que... Puis, des fois, pour des affaires qui, selon moi, sont bien pires que l'application [des règles concernant l'évaluation] du français.*

*Non. Il y en a peut-être [des sanctions], mais je ne le sais pas. En tout cas, chez nous, on fait beaucoup confiance aux enseignants, là. Il n'y a personne qui s'immisce dans l'autonomie du prof à cet égard-là. On fait confiance. On pense qu'il est professionnel, puis qu'il s'en occupe, là. Non. Il n'y a pas de... Non. Mais on ne se transforme pas en... Il n'y a pas de système de contrôle sur chacun d'entre nous. Mais il y a une valorisation en équipe. On le met de l'avant. On se le dit. On le voit quand on adopte les plans-cadres, puis les plans d'études, que c'est important [la langue]. Mais on ne va pas vérifier dans le quotidien auprès des élèves si, effectivement, les professeurs mettent en pratique ce qui est énoncé dans le plan d'études, là. À ce sujet-là, on pense que les professeurs le font.*

*Moi, je n'en connais pas [de sanctions]. Je n'ai jamais, je n'ai jamais vu ou su de moyens qui étaient pris pour vérifier ça [l'application du règlement concernant l'évaluation de la langue écrite]. On le reçoit dans la politique institutionnelle. Ça devrait être fait. Mais j'imagine que c'est assez difficile à contrôler. Tu sais, on peut contrôler le pourcentage qu'on donne à l'épreuve finale. On peut contrôler certaines choses. Mais la correction du français, c'est difficile à contrôler.*

*Ça, je n'en ai aucune idée. Je n'en ai aucune idée, puis je ne crois pas, parce qu'on n'a pas de suivi quant à ça. Exemple, moi je pourrais ne pas l'appliquer [la politique], il n'y a personne qui me pose de question. Je n'ai pas de comptes à rendre à personne. Il n'y a personne qui vient voir l'application de cette règle-là chez nous. Je pense que tout le monde est laissé à sa bonne foi, là, de l'application. Je n'ai pas l'impression qu'il pourrait y avoir de... Je verrais difficilement un coordonnateur commencer à taper sur les doigts d'un prof parce qu'il n'applique pas ça, là.*

*Nous sommes des professionnels de l'évaluation. Mais commencer à dire, là, des punitions pour nous autres, là. Je ne pense pas que le milieu de travail accepterait ça.*

Ces six illustrations fournissent des indices intéressants quant à la dynamique qui lie les sujets à l'administration de leur collègue : toutes mettent en relief l'absence perçue de contrôle, mais elles l'expliquent toutefois différemment. À un bout du spectre, pour un sujet, cette absence de contrôle est associée à du laxisme, puisque c'est « toujours très long » avant qu'un « prof se fasse taper sur les doigts ». À l'autre bout

du spectre, pour un autre sujet, c'est parce que l'autonomie des professeurs l'emporte sur toutes les règles qu'« il n'y a personne qui s'imisce dans l'autonomie du prof ». Pour certains sujets, la simple mention au cours de l'interview de l'éventualité de sanctions fait d'ailleurs surgir une réaction éloquente :

*Hey, le mot « sanctions », [...] eh cibole! Oublie ça. [...] Ah non, non, non, non. Hey, ici là, le monde c'est l'autonomie, là, incroyable, hein. Les gens ne jurent que par l'autonomie départementale, qu'on pourrait dire. Nous avons des pratiques départementales que tout le monde observe. [...] Et non, les sanctions pour quelqu'un qui n'applique pas une politique, oublie ça, là. Hey! Jamais de la vie.*

À la lumière de cette affirmation et de celles qui la précèdent, il semble que des éléments de culture propres à l'ordre d'enseignement collégial imposent un obstacle à la mise en place d'éventuelles sanctions dans le cas où un professeur n'appliquerait pas les prescriptions. Étant donné que le dernier sujet dont nous venons de rapporter les propos enseigne dans un collège qui a adopté une approche institutionnelle tendant vers la diversité, on pourrait être tenté de croire que cette situation ne survient que dans les collèges dans lesquels ce type de politique a été adopté. Or, cela ne semble pas être le cas. Les commentaires de certains sujets qui enseignent dans des collèges aux politiques plus unificatrices mettent eux aussi en relief la difficulté d'imposer des sanctions en cas de non-application d'une politique. À titre d'exemple, on peut relever ces commentaires au sujet de l'application des règles concernant l'évaluation de la compétence langagière :

*C'est laissé carrément à la discrétion du professeur.*

*Il faut faire confiance à chacun. Mais je sais que ce n'est pas fait. Puis les professeurs ne veulent pas s'en cacher non plus, là. Ce n'est pas une cachette. Mais pour différentes raisons, ils ne veulent pas l'appliquer [la politique institutionnelle concernant l'évaluation de la compétence langagière]. Donc, on n'est pas uniforme là-dessus. [...] Dans notre mode de fonctionnement, dans notre système, moi, je trouve que c'est difficile [d'imposer des sanctions]. Je n'ai pas, je ne vois pas comment pour l'instant.*

À la lumière des propos tenus par certains sujets, il est ainsi possible de comprendre que, pour des raisons de maintien de la confiance et de respect de l'autonomie professionnelle des professeurs, les collèges ne s'engagent pas vraiment sur la piste des sanctions quant à la non-application de l'intégralité des règles en vigueur en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière. À ces raisons pourraient se superposer l'absence d'attentes signifiées claires (voir la section 3.2 du chapitre 3 à cet

égard) par le collègue et les réactions négatives de certains professeurs quant à l'administration des collèges et quant à l'exercice d'une certaine forme de coercition. Dans ce contexte de méfiance, même ce qui relève d'une gestion participative peut d'ailleurs être mal interprété par certains professeurs, qui semblent penser que la direction ou même le MELS ne leur accordent pas le crédit qu'ils méritent, l'autonomie qu'ils revendiquent sur le plan des décisions professionnelles :

*Les plans-cadres, là, puff. On en a-tu besoin? On va faire notre affaire, on va faire notre job. Puis c'est un guide très, très général. Parce qu'ils s'enfargeaient dans les fleurs de tapis pour des niaiseries, là, de terminologie, puis de... Là, ce qui est arrivé, c'est qu'on a fait nos derniers plans-cadres au printemps dernier. [...] Eux autres, ils se sont mis à rire des plans-cadres. Ils se sont mis à chercher des problèmes. Ici, ça prendrait une virgule, pas de point-virgule. Puis, là, regarde bien, ça a été lu par nous autres, fait par nous autres. Bon, c'est sûr qu'on n'est pas des professionnels au niveau de la formulation. Puis on n'a pas toujours suivi ce que le Ministère avait envoyé, là.*

*Puis les plans-cadres, on sait très bien que quand on va les avoir faits, là, ça va en haut, ça va être précisé, la terminologie exacte, la ponctuation idéale. Eux autres, ce sont des spécialistes. Après ça, ils envoient ça à la commission des études. La commission des études, ils en trouvent encore des bouts [à reformuler]. Là, ils nous retournent ça à nous autres. [...] Écoute un petit peu, là. Ils me demandaient : « On devrait mettre une virgule ici. » Bien oui, mais mets-la, tabarnouche. « On devrait utiliser un tel terme. » Bien, tabarnouche, si tu le sais, pourquoi tu le fais pas, là? Pourquoi tu ne l'écris pas, le terme, là? Là, ça part de chez nous, ça monte dans l'aile [de l'administration] [...], puis après ça, ça retourne à la commission des études [...]. C'est épouvantable. Hey, quand tu dis qu'il y a du monde qui ne savent pas quoi faire dans une journée, je vais t'en montrer, moi. [...] Niaise-moi pas avec ça. C'est du niaisage, là, tu sais.*

*Peut-être qu'on les [la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages et la Politique sur l'emploi et la valorisation du français] a distribuées, mais... [...] On a plusieurs documents qu'on reçoit. On lit le titre et on les met à la poubelle.*

Ce contexte complexe et les perceptions qui lui sont associées semblent donc commander des approches institutionnelles plus souples, qui misent davantage sur la réalisation de consensus et sur le développement du sentiment d'adhésion des professeurs que sur des mesures coercitives. En effet, parmi la majorité de professeurs qui souhaitent plus de concertation quant à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants, certains estiment que leur collègue doit en effet donner une impulsion

en ce sens et que cette impulsion doit dépasser les simples discours. Ainsi, comme l'ont dit des sujets interviewés, les politiques des collèges doivent dépasser le « vœu pieux » :

*Bien, ce qui nous manquait s'en vient, c'était la politique de l'institution. Moi, ce que je trouvais inacceptable, c'était que l'institution elle-même, au-delà des vœux pieux, n'avait pas une politique prescriptive là-dessus [sur l'évaluation de la compétence langagière]. Et j'avais l'impression donc que les efforts que je mettais, moi et bon nombre de mes collègues aussi, étaient comme annulés par le laxisme ou la paresse d'autres. Et ça, je sentais qu'on atteignait rapidement une limite là dans nos interventions. Mais là, comme la nouvelle politique va être prescriptive et très claire là-dessus, bien, là, ça va me donner, nous donner une assise pour pouvoir justement conjuguer nos efforts et arriver, je crois, à des meilleurs résultats auprès des étudiants.*

*On renforce, on renforce encore l'importance du français. Oui, ça on peut dire que c'est là. Mais est-ce que c'est mis en application? C'est une autre chose.*

Pour leur part, d'autres sujets expriment un besoin d'action concrète. Pour le premier, il faut qu'il y ait plus que des comités de réflexion et que les professeurs soient vraiment réunis autour de la question de l'évaluation de la compétence langagière pour partager ce qu'ils font, leurs trucs; pour le second, il faut plutôt une approche institutionnelle forte et orientée vers l'action :

*Il pourrait y avoir, à un moment donné, peut-être des tables au niveau du français, pour voir qu'est-ce qu'on fait dans nos classes pour améliorer le français. D'autres profs ont certainement d'autres trucs ou d'autres idées pour essayer d'améliorer le français. Mais va falloir qu'il y ait une volonté, je pense, du Collège là-dessus. Puis ça fait longtemps qu'on en parle. Je pense que ça fait comme au moins... Depuis que je suis entrée au collège qu'on en parle du français, puis qu'on veut améliorer le français. Mais on en parle seulement, on fait juste des comités... On fait des comités puis des comités, mais il n'y a jamais [quelque chose] qui ait abouti. C'est ça. [...] Un moment donné, il faut passer à l'action. [...] Mais en même temps, je ne veux pas que... Tu sais, il faut faire attention pour ne pas pénaliser les profs non plus. Pour pas que ce soit trop comme un... Je ne sais pas moi, une pierre qui leur tombe sur la tête, là. [...] Faut pas que ce soit trop une grosse tâche, puis en même temps, ceux qui ont peut-être des difficultés en français, faut pas que... Faut pas que ce soit la vie et la mort, là, tu sais, [et que] si tu ne passes pas [...] l'évaluation en français, tu perds ton emploi, là. Tu sais, je pense qu'il y a une manière douce d'amener ça. [...] Tant du*

*côté des enseignants, d'augmenter leur qualité du français, que des enseignants versus les étudiants dans l'évaluation.*

*Ce que je demanderais à mon institution, c'est moins de politique, moins de gestion participative.*

Entre la manière douce et la manière forte, les propos des sujets interviewés indiquent ainsi que certaines administrations de collège doivent marcher sur des œufs. Dans certains cas, les administrations de collège préfèrent adopter une stratégie des petits pas en réponse à l'attitude paradoxale de certains professeurs qui réclament à la fois des resserrements et un respect intégral de leur autonomie :

*Les politiques, en même temps, évidemment, ont été adoptées de manière permissive. Parce que, quand on est dans un cadre où l'enseignant fait ce qu'il veut, selon sa conscience, je dirais, puis peut-être un petit peu de sa bonne foi, là, bien, on commence à zéro. Alors, je comprends les administrations des collèges de ne pas avoir voulu bousculer le corps enseignant pour s'assurer que d'abord un certain nombre de professeurs embarquent là-dedans, pour ensuite donner un rythme à partir duquel on s'appuie pour enraciner.*

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 cette recherche, nous estimons essentiel d'établir où est, 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.

Il est aussi essentiel, comme nous l'avons montré au chapitre 5 de ce rapport, que les gestes de l'établissement paraissent cohérents aux yeux des professeurs, par exemple en ce qui a trait au soutien du développement de la compétence langagière des professeurs, vu comme une « contrepartie naturelle » à l'obligation que font les collèges aux professeurs d'évaluer la langue écrite des étudiants. De la même façon, l'élaboration des politiques en la matière, afin de susciter davantage l'adhésion des professeurs, devrait donner lieu à des discussions qui s'échelonnent dans le temps afin que, comme l'ont rapporté deux sujets, ces discussions n'arrivent pas à un moment où elles ne sont pas attendues ou pas souhaitées.

Toutefois, la consultation des professeurs quant à l'élaboration des règles liées à l'évaluation de la compétence langagière n'entraîne pas automatiquement leur adhésion à ces règles, comme on l'a vu dans le chapitre 5 de ce rapport et comme nous l'ont dit plusieurs sujets, dont celui-ci :

*[Intervieweur : Au moment où la PIEA a été élaborée localement, est-ce que les professeurs ont été consultés, à votre souvenir?] Oui. Ça les intéressait pas particulièrement. [...] La révision de la PIEA était supportée par des professionnels, point. Donc, on demandait aux profs qu'est-ce qu'y en pensaient, selon le devis du professionnel. [...] [Intervieweur : Alors, cette PIEA, vous avez l'impression que ce n'est pas la PIEA des profs? Que c'est celle des professionnels?] La PIEA est souvent modifiée par rapport à ce que la Direction des études veut et demande aux professionnels. Par rapport, justement, en argent de la réussite. C'est le même « package »... D'ailleurs, on peut... On peut considérer ça comme un peu hallucinant.*

### Synthèse de la section

**On peut donc dire que la dynamique organisationnelle a un impact sur l'évaluation de la compétence langagière des étudiants par les professeurs en ce sens qu'une fraction de ces derniers voient une incohérence entre les objectifs de réussite de leur collègue et l'obligation qu'ils ont de soustraire des points pour les erreurs commises par les étudiants. Toutefois, un message fort de l'établissement quant à l'importance d'une langue écrite de qualité est souhaité par plusieurs professeurs, même si certains entretiennent une certaine méfiance quant à ce qui vient de l'administration de leur collègue. Ce que bon nombre de professeurs souhaitent, au fond, est un appui de la part de leur direction quant aux besoins de formation et de rétroaction qu'ils éprouvent, appui devant se traduire par des gestes concrets permettant de lever les difficultés et le sentiment d'isolement vécus par plusieurs professeurs au sujet de l'évaluation de la compétence langagière. Ces gestes concrets de l'administration des collèges devraient aussi tenir compte de l'autonomie professionnelle des professeurs et du fait que, dans l'esprit de plusieurs, elle l'emporte sur tout. Entre approche coercitive et approche cohésive fondée sur le soutien, les échanges, la concertation et un message clair de l'établissement, les collèges gagneraient ainsi à choisir la seconde.**

#### 6.4 DYNAMIQUE « RÉGIONALE »

Nos données qualitatives nous ont fait voir qu'une dynamique régionale pouvait avoir un effet sur la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière effectuée par les professeurs, particulièrement quant à certaines caractéristiques de la clientèle étudiante que l'on y retrouve.

Ainsi, dans les collèges de la grande région de Montréal, où les allophones sont plus nombreux, la langue maternelle des étudiants a, chez certains professeurs, une incidence sur leurs pratiques de correction du français. C'est d'ailleurs ce qu'affirment plusieurs sujets interviewés lorsqu'ils disent ne pas soustraire tous les points prévus au règlement si les étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle :

*Si c'est corriger, oui, ça, j'essaie de le faire le plus possible. Mais c'est une clientèle particulière. On a beaucoup, ici, des étudiants allophones. Il y en a qui parlent un excellent français, mais au niveau du français écrit, je ne sais pas quel cheminement ils ont fait, mais ils ont énormément de difficultés. Alors, quand il s'agit d'un examen, [...] je ne suis pas portée à pénaliser pour les fautes de français. L'orthographe, là, on s'entend, là. Mais comme c'est des questions de recherche, c'est sûr que, dans la réponse, si la grammaire et la syntaxe de la réponse font qu'on ne comprend pas l'information qui est demandée, là il y a des points qui vont être enlevés. Là, à ce moment-là, pour moi, c'est plus du contenu. Mais ce n'est pas quelque chose qui s'ajoute en plus, pas dans les examens. Je n'enlève... Je peux corriger les fautes de français, je le fais, là, je le corrige. Mais je vais rectifier, sauf que je ne pénaliserais pas.*

Pour des raisons d'équité, certains sujets vont même jusqu'à adopter des pratiques ouvertement différenciées en fonction de la langue maternelle, pratiques dont les étudiants sont d'ailleurs conscients :

*Tu ne peux pas demander à une petite fille du Bangladesh qui est ici depuis deux ans de t'écrire une phrase parfaite, là, ou écrire, je ne sais pas, quatre pages, là, sans fautes d'orthographe ou grammaire. Tu sais, il faut quand même avoir un certain discernement. Par contre, je vais être plus sévère envers un Québécois dont c'est la langue maternelle. Oui. [Intervieweur : Donc, dans vos pratiques, vous ajustez...] Oui. Bien oui, je n'ai pas le choix, là. Parce que, autrement, là, c'est décourageant. C'est décourageant pour tout le monde, et pour moi et pour eux aussi. [Intervieweur : Puis les étudiants acceptent bien ça? Est-ce que les francophones d'origine ont l'impression que... de se faire juger*

*différemment?] Oui, ils peuvent. Mais en l'expliquant, ça passe. Oui. [...] Oui, ça passe. Et puis, souvent, au contraire, je veux dire, tu les mets en valeur en disant : « Écoute, c'est quand même ta langue maternelle, OK, je veux dire, il faut que tu la possèdes. Je ne peux pas te comparer avec la personne qui est en train de l'apprendre. » Alors, il y a quand même... Oui, c'est deux poids, deux mesures, ça, c'est certain. Mais on s'adapte tout le temps, tout le temps, parce qu'autrement, on ne pourrait pas survivre.*

*[Intervieweur : Vous ne faites pas qu'identifier la faute, vous la corrigez.] Je corrige. Mais sauf qu'on ne va pas enlever de points. Parce qu'on trouve que ça pénalise trop les étudiants allophones, pas les petits Québécois. Généralement, eux autres, ils s'en tirent bien parce que l'information est quand même dans les sources [fournies par le professeur]. Quand on ne peut pas la transcrire, c'est parce qu'on n'est pas capable de faire des copies parfaites, hein. Ça vient de loin, ça. Mais pas être capable de la résumer, ça c'est plus compréhensible. Ça veut dire que, probablement, il va y avoir des termes, des expressions qu'ils vont mal comprendre. À ce moment-là, on pénalise parce qu'on enlève des points dans le contenu.*

Ainsi, pour arriver à surmonter les difficultés qui sont liées au fait que plusieurs de leurs étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle, plusieurs sujets de la région montréalaise ont développé des stratégies d'évaluation différenciée. D'autres, plus rares, ont revu leurs évaluations de façon à tenir compte des difficultés culturelles que certains étudiants pourraient y rencontrer :

*[Intervieweur : Et un petit peu plus tôt, vous m'avez parlé de l'importance de la clientèle allophone dans votre collège. Est-ce que ça détermine un petit peu aussi la décision que vous pouvez prendre?] Ce n'est pas que pour moi ça avait une importance au point de départ, c'est que ça s'est présenté comme ça. Parce que dans cette technique-là, il y a beaucoup, il peut y avoir des Espagnols, des gens qui viennent du monde arabe, du Moyen-Orient, donc... Puis même dans les questions, on s'est adaptés parce que quand dans une question donnée je sais que ça dépasse le français, [...] par exemple, on demandait de trouver des informations sur une ville du Québec que, nous, on connaissait. Eux, ils ne savaient même pas que c'était le nom d'une ville. Donc, il y a une culture autre qui est là. Mais par contre, ces gens-là, peut-être que certains ne maîtrisent pas bien le français, mais, là, ça dépasse probablement le cœur de l'entrevue, mais ils ont d'autres qualités. C'est des gens qui sont bilingues, trilingues quelquefois, là, qui maîtrisent l'anglais, une autre langue, le français. Et généralement, dans les groupes que j'ai eus jusqu'à maintenant, [...] les gens qui même n'écrivaient pas*



*bien en français arrivaient à bien s'exprimer. On les comprend très bien, là. C'est au niveau du français écrit [qu'il y a un problème].*

Au contraire des sujets dont on a rapporté plus haut les propos, d'autres ne semblent pas ajuster leurs pratiques de correction pour tenir compte du niveau des étudiants, mais mettent plutôt l'accent sur ce qui devrait être offert à ces étudiants pour leur permettre de poursuivre leur formation, soit des cours de français langue seconde. Pour ces professeurs, la difficulté tiendrait au fait qu'ils ont dans leurs groupes des étudiants dont le niveau de français exigerait qu'ils suivent d'abord un cours de français langue seconde. Ainsi, de rares sujets ont affirmé être carrément dépassés par la situation lorsque les étudiants ont une langue maternelle autre que le français. Ces professeurs estiment en effet que ni eux ni leur collègue ne disposent des ressources et de l'expertise qui permettraient d'aider vraiment les étudiants dans leur apprentissage de la langue française :

*Il y a plus d'allophones, donc là, c'est autre chose. Moi, j'appelle ça du français langue seconde. OK! Puis on n'est pas prêt à ça. Mais c'est la réalité de la région de Montréal. Ça, c'est clair!*

*Moi, mon rêve, ce serait que [le centre d'aide en français] ici ait des locaux plus grands avec plus de budget. Écoutez, on a un problème, là. Moi, je le vois, ça commence. Ça existe probablement fortement à la formation continue au collège. Moi, je suis au secteur préuniversitaire. Mais il reste que je dirais qu'un pourcentage signifiant d'étudiants aurait besoin d'un cours de français langue seconde. On n'a rien ici pour ça. OK! Sans ça, ils ne peuvent pas passer leurs cours. J'ai des étudiants qui font des reprises, après reprises, et c'est le français [qui pose problème] : un texte de cinq pages, puis 150 fautes à peu près. OK! C'est ça. Des fois 200. Et ça, ça va devenir une réalité de plus en plus grande, là. Ces ressources-là, on ne les a pas. Puis c'est un phénomène assez récent, là. Il va falloir qu'on trouve une réponse à ça. [...] Ça me prend quelque chose. Il faut que je les réfère. Il faut que je les réfère.*

Alors que nous n'avions pas pensé à cet éventuel déterminant de l'évaluation de la langue avant de mener nos entrevues dans la grande région de Montréal, nous avons ainsi constaté l'importance que pouvait avoir pour certains professeurs la langue maternelle de leurs étudiants. Nous avons donc choisi d'inclure dans notre questionnaire de recherche un item portant sur les pratiques différenciées lorsque les étudiants ont pour langue maternelle une autre langue que le français.

Les données issues de cet item confirment l'existence de pratiques différenciées chez près du tiers des répondants (Q78, 29 %), ce qui nous semble assez élevé, étant donné

que, pour cet item, les professeurs avaient la possibilité de répondre « Ne s'applique pas » si leur milieu ne leur avait pas offert l'occasion de travailler auprès d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français.

**Tableau 6.9**  
**Pratiques évaluatives des professeurs à l'égard des étudiants dont**  
**la langue maternelle n'est pas le français**

	Désaccord %	Accord %	Moyenne	Écart-type
78. Mes pratiques d'évaluation de la langue écrite sont différentes pour les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français.	70,6	29,4	1,95	,901

### Synthèse de la section

**Ainsi, la langue maternelle des étudiants conduit près du tiers des professeurs de la formation spécifique à adopter des pratiques évaluatives différenciées. Ces pratiques sont notamment liées dans l'esprit de plusieurs professeurs à un souci d'équité. Par ailleurs, des sujets interviewés ont mis au jour la nécessité que leur collège se dote de structures spécifiques et développe une expertise en langue seconde pour répondre aux besoins des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, besoins que ces professeurs disent ne pouvoir combler eux-mêmes.**

## Synthèse du chapitre 6

Il est clair que la somme des tâches dont les professeurs ont la responsabilité intervient dans leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Le temps requis pour effectuer l'ensemble de ces tâches a en effet un impact direct sur le temps que les professeurs estiment pouvoir consacrer à l'évaluation de cette compétence et sur la profondeur de cette évaluation. Aux tâches assumées par les professeurs se superpose le nombre d'étudiants dont les professeurs ont la responsabilité, puisque ce nombre a également un impact sur le temps dont les professeurs ont besoin pour faire l'évaluation. Si les professeurs qui invoquent ces facteurs pour justifier leur décision de ne pas évaluer la compétence langagière sont peu nombreux, plusieurs, en revanche, y font référence pour expliquer les limites de l'évaluation qu'ils en font. Par ailleurs, une autre dimension liée aux conditions d'exercice des professeurs peut déterminer à la fois leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière et, le cas échéant, sa profondeur : le statut professionnel du professeur et le construit qui en découle dans leur esprit.

Dans une tout autre mesure, des facteurs en lien avec la dynamique interne du corps professoral interviennent également dans les décisions des professeurs. Notre recherche a en effet permis de faire voir que si les discussions entre professeurs sur la langue et son évaluation sont rares, le besoin de concertation n'en est pas moins grand, et ce, pour plusieurs raisons. À cet égard, il semble que certaines cultures départementales favoriseraient davantage la discussion que d'autres et, partant, le partage d'expertise, voire l'adoption de standards communs dans l'application des prescriptions liées à l'évaluation de la langue écrite.

Toutefois, pour assurer une prise en charge optimale de l'évaluation de la langue écrite, notre recherche indique que les professeurs ont besoin de percevoir très nettement qu'il y a cohérence entre le discours de l'établissement quant à la langue, discours qui s'exprime notamment dans la *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages* de chacun des collèges, et les actions de leur collègue pour soutenir les professeurs dans l'application des exigences qui leur sont faites. Dans la mesure où l'autonomie des professeurs demeure souvent le premier guide des décisions qu'ils prennent, la difficulté pour les collèges est donc d'arriver à mettre en place les conditions nécessaires pour favoriser les échanges entre professeurs, briser l'isolement ressenti par plusieurs d'entre eux et soutenir les professeurs par de la rétroaction et de la formation quant à leur compétence langagière et quant à leur compétence de correcteurs.

À ces contextes communs à l'ensemble des collèges s'ajoute, pour certains d'entre eux, la nécessité de prendre en compte la composition particulière de leur population étudiante. En effet, certains collèges comptent une forte proportion d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français. Dans la mesure où les politiques ne prévoient pas de modalités d'évaluation particulières pour ces étudiants, les professeurs font ainsi souvent le choix, conscient ou non, de prendre certaines libertés dans l'application des prescriptions institutionnelles.



---

---

## **Discussion des résultats**

---

---



## DISCUSSION DES RÉSULTATS

---

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

À la fin de la discussion des résultats, on trouvera une liste d'orientations que nous proposons aux collègues et qui, nous l'espérons, faciliteront l'appropriation<sup>29</sup> des résultats de notre recherche et favoriseront une prise en charge optimale de l'évaluation de la compétence langagière par tous les professeurs.

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

<b>OBJECTIF SPÉCIFIQUE 1 : RÉPERTORIER LES PRATIQUES DES PROFESSEURS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE DES ÉTUDIANTS</b>
--

### LES TECHNIQUES DE CORRECTION UTILISÉES PAR LES PROFESSEURS

Les résultats de notre recherche indiquent que les techniques de correction privilégiées par les professeurs ne déterminent ni leur décision d'évaluer ou non la langue ni, le cas échéant, la profondeur de l'évaluation effectuée (section 2 du chapitre 1 de la présentation des résultats). Toutefois, les récentes recherches de Roberge (2006 et à paraître) indiquant que les techniques privilégiées par un professeur ont une incidence sur les bénéfices que l'étudiant peut retirer de l'évaluation faite par le professeur, il nous semble à propos de faire valoir les principales limites et les principaux avantages associés à chacune des trois techniques

---

<sup>29</sup> Un guide d'appropriation plus complet est d'ailleurs disponible à l'adresse [[www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)].



que notre recherche a permis de répertorier. De plus, dans la mesure où plusieurs professeurs soulignent que le temps qu'ils doivent consacrer à cette opération agit comme un modulateur de leurs pratiques d'évaluation de la langue écrite, il nous semble opportun de commenter chacune des techniques de correction répertoriées en fonction de ce facteur.

#### LA TRACE

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

#### LA RÉÉCRITURE

Le recours à cette technique de correction peut devenir assez lourd pour le professeur s'il doit non seulement ajouter ou retrancher une lettre ou substituer un mot à un autre, mais surtout réécrire une ou des phrases. Roberge estime que le recours à cette technique comporte des avantages pour aider « certains élèves allophones qui confondent systématiquement certains sons » ou « les élèves qui, parce qu'ils ne maîtrisent pas les rouages de base du français écrit, ne parviennent pas à construire une phrase correctement » (Roberge, 2006 : 38). Pour les autres étudiants, l'auteur considère que le recours à cette technique ne comporte aucun avantage puisqu'elle ne permet pas aux étudiants de mettre en pratique les améliorations qui leur sont suggérées et qu'elle est reçue par certains étudiants comme une illustration du fait que le professeur veut, pour paraphraser Roberge (à paraître : 15), que les étudiants écrivent comme lui, impression fréquente chez les étudiants quand on corrige la syntaxe de leurs phrases sans leur expliquer pourquoi on le fait.

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

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

#### LA REPRÉSENTATION QUE SE FONT LES PROFESSEURS DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE

Notre recherche a permis de cerner les représentations que se font des professeurs quant à la maîtrise de langue écrite (section 1 du chapitre 1 de la présentation des résultats). Rappelons d'abord que nos données ont permis de mettre en relief la difficulté des professeurs à définir ce qu'est la maîtrise de la langue. À la lumière de la définition que propose Moffet (1995) à propos de la maîtrise de la langue, il n'est pas étonnant qu'il en soit ainsi. Cette définition, qui prend appui sur celle de Lebrun (1987), fait en effet valoir que la maîtrise de la langue exige la maîtrise de trois compétences – les compétences linguistique, textuelle et discursive – qui requièrent chacune, dans leur opérationnalisation, le recours à des connaissances et à des habiletés complexes. Cette définition met en relief l'étendue et la complexité de ce que

recouvre le concept même de maîtrise de la langue et, partant, la quasi-impossibilité pour un professeur non spécialiste de la langue d'en proposer une définition univoque et complète. Dans les circonstances, on comprendra que les sujets de cette recherche n'aient pas proposé une définition unique de ce qu'est la maîtrise de la langue.

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

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

## LES ATTENTES DES PROFESSEURS

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

Entre autres données liées aux attentes des professeurs, notre recherche a permis de documenter le fait que les professeurs estiment très majoritairement que les étudiants doivent, à leur arrivée au collégial, maîtriser suffisamment la langue écrite pour écrire sans faire de fautes (section 1 du chapitre 2 de la présentation des résultats). De plus, notre recherche indique que près de la moitié des professeurs considèrent que les étudiants n'ont pas, à leur arrivée au collégial, un niveau de maîtrise de la langue suffisant pour que les professeurs puissent se concentrer sur le contenu disciplinaire de leurs cours. À la lumière de ce que Dejean et Magoga (2001 : 20) affirment quant aux lacunes des étudiants universitaires belges, il semble qu'il faille nuancer ce constat posé par les professeurs : ce qui serait constaté par les professeurs, ce n'est pas tant la méconnaissance de la langue qu'un rapport inadéquat au langage scientifique. Si nous transposons au contexte collégial québécois les conclusions des travaux de Dejean et Magoga, nous pouvons donc penser que ce jugement des professeurs reflèterait un problème qui ne relève pas tant de la seule maîtrise de la langue que de la nécessité pour les étudiants de faire des apprentissages liés au contenu disciplinaire et à son traitement cognitif, ce qui, par ailleurs, a également été documenté par d'autres chercheurs belges, notamment Romainville (2000 : 80). Ne pas reconnaître que les étudiants ont besoin de faire ces apprentissages et que les professeurs ont à cet égard un rôle à jouer reviendrait donc à diminuer les possibilités de réussite des étudiants dans les cours plus strictement disciplinaires.

Cette hypothèse est encore renforcée par les résultats d'une autre recherche de Romainville. En effet, dans une étude interfacultaire d'une durée de 3 ans, Romainville (2006) a identifié les prérequis des formations de première année universitaire, c'est-à-dire les connaissances et les compétences que les professeurs considèrent que les étudiants doivent maîtriser à leur entrée à l'université. Cette étude, menée dans cinq facultés (Droit, Philosophie et Lettres, Informatique, Sciences et Médecine ainsi que Sciences économiques, sociales et de gestion), a entre autres permis de faire valoir que la maîtrise de la langue est un des prérequis dont la maîtrise par les étudiants est attendue par les professeurs. Romainville définit le prérequis comme « toute connaissance, compétence ou attitude qui [...] s'avère cruciale pour la maîtrise d'un cours [et qui est] explicitement ou implicitement considéré par [...] les enseignants [...] comme, soit devant être acquise préalablement

à l'entrée des études universitaires [...], soit devant être " naturellement " acquise en cours d'études universitaires mais sans qu'elle fasse cependant l'objet d'un enseignement systématique, explicite et ciblé de la part des enseignants » (Romainville, 2006 : 2). Dans la mesure où, en ce qui a trait la compétence langagière, les étudiants n'ont pas tous les acquis souhaités par les professeurs, l'absence d'un enseignement systématique des habiletés requises pour que les étudiants puissent passer outre leurs manques ou leurs faiblesses nuit ainsi à leur réussite. Dans la mesure où la maîtrise de la langue et les possibilités de réussite sont intimement liées, tous les professeurs ont donc un rôle à jouer dans son développement.

C'est en réponse à cette nécessité que Lefrançois (2003) précise que tous les ordres d'enseignement, au Québec, ont un rôle à jouer pour permettre aux étudiants d'arriver à maîtriser la rédaction scientifique ou le vocabulaire technique propre aux diverses disciplines. Nos résultats indiquent que c'est ce que feraient déjà des professeurs de la formation spécifique de l'enseignement collégial (sections 1 et 2 du chapitre 2 de la présentation des résultats). Toutefois, nos résultats indiquent aussi que la prise en charge faite par ces professeurs est perçue comme une mesure volontaire de remédiation pour pallier les faiblesses langagières des étudiants, mesure perçue par les professeurs comme empiétant sur le temps prévu pour l'enseignement des contenus disciplinaires. Néanmoins, à la lumière des travaux de Romainville, il faut considérer qu'il s'agit là d'initiatives intéressantes de la part des professeurs puisque, selon ses travaux, « un enseignant efficace est celui qui réussit à faire " mentir les prédictions " réalisées sur la base des variables de départ, c'est-à-dire un [enseignant] qui parvient à corriger les inégalités d'entrée par une remise à niveau efficace et égalisatrice » (Romainville, 2006 : 5). En effet, les mesures de remédiation mises en place par les professeurs pour pallier les faiblesses langagières des étudiants peuvent vraisemblablement contribuer à « corriger les inégalités d'entrée » en ce qui a trait à la compétence langagière. Qui plus est, ces mesures collent aux conclusions des travaux de Turcotte, Noël et Buguet-Melançon (1990) à propos de ce qu'ils appellent le double mandat des professeurs : enseigner leur discipline et enseigner la communication écrite qui lui est appropriée.

En même temps, à travers le jugement que les professeurs posent sur la qualité de la langue écrite des étudiants, il faut, si l'on prend plus particulièrement en considération les résultats des travaux de Dejean et Magoga (2001) ainsi que ceux des travaux de Romainville (2000), entrevoir la difficulté pour les professeurs de distinguer ce qui relève de la seule maîtrise de la langue de ce qui appartient à la maîtrise des compétences disciplinaires. Cette difficulté des professeurs entraîne un défi d'autant plus grand pour les étudiants qu'ils doivent composer avec des attentes professorales « diverses, souvent implicites et parfois ambiguës » (Dejean et Magoga, 2001 : 15), ce que nos données concernant les attentes des professeurs envers les

nouveaux étudiants et les finissants de l'enseignement collégial confirment par ailleurs (section 3 du chapitre 2 de la présentation des résultats). Notre recherche a en effet permis de mettre au jour la variabilité des attentes des professeurs, attentes qui sont parfois explicitement communiquées aux étudiants et parfois non (section 2 du chapitre 2 de la présentation des résultats) et qui se reflètent entre autres dans le jugement que les professeurs portent sur la responsabilité des étudiants quant à la qualité de leur langue écrite (section 1 du chapitre 4).

## LE RÔLE DES PROFESSEURS

### a) L'évaluation de la compétence langagière

Nous avons abondamment commenté les données que nous avons recueillies à l'égard du rôle que les professeurs de la formation spécifique estiment devoir jouer dans l'évaluation de la compétence langagière des étudiants (section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats). Nos données ont ainsi permis de souligner le fait que les professeurs estiment très majoritairement que l'évaluation de la langue écrite des étudiants fait partie de leurs responsabilités. Pour plusieurs professeurs, elle en fait partie à un point tel que le défaut de l'assumer génère d'ailleurs un sentiment d'insatisfaction. En même temps, nos données exigent que l'on nuance cette affirmation puisque la responsabilité que les professeurs estiment leur à cet égard peut varier en fonction de différents facteurs. Ainsi, certains choix pédagogiques faits par les professeurs peuvent déterminer leur décision d'évaluer ou non la langue écrite des étudiants, notamment le nombre et les types d'évaluation dans leurs cours, qui ont une incidence sur le temps requis pour faire l'évaluation de la compétence langagière : si les professeurs estiment que ces choix font en sorte que le temps nécessaire pour faire l'évaluation de la langue écrite est trop important, ils peuvent prendre la décision de ne pas évaluer la langue écrite ou encore la décision de limiter la profondeur de leur évaluation, ce qui s'observe notamment dans la décision de certains professeurs de ne corriger que les fautes qu'ils peuvent identifier sans recourir à des ouvrages de référence linguistique (section 1 du chapitre 3 et section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats), même chez les professeurs qui procèdent en des opérations distinctes à l'évaluation de la compétence langagière et à l'évaluation du contenu disciplinaire (section 1 du chapitre 6 de la présentation des résultats). Grâce à ces données, nous pouvons confirmer la valeur de la supposition faite par Ménard (1990 : 62) à l'effet que c'est par manque de temps que l'ensemble des professeurs n'évalue pas toujours la compétence langagière. Nous y voyons, pour notre part, un indice du fait que les professeurs n'évaluent pas toujours la compétence langagière avec toute la profondeur dont ils sont capables. Le rôle que des professeurs se donnent ou la responsabilité qu'ils acceptent de prendre en charge

à l'égard de l'évaluation de la compétence langagière ont donc des limites tributaires du temps dont ils estiment disposer pour faire cette évaluation.

Par ailleurs la décision d'évaluer ou non la compétence langagière peut aussi reposer sur le contexte dans lequel les activités d'évaluation des apprentissages ont lieu. Nos données ont en effet permis de mettre au jour le fait que certains professeurs modulent leur décision d'évaluer ou non la langue écrite selon que les évaluations se font ou non en classe (section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats). Dans le cas des évaluations faites en classe, nos données indiquent que les professeurs peuvent choisir de ne pas évaluer la compétence langagière ou encore d'en limiter la profondeur. Ici aussi le temps joue un rôle, mais dans une perspective complètement différente : c'est parce que les professeurs considèrent que les étudiants n'ont pas le temps nécessaire pour porter attention à la qualité de leur langue qu'ils choisissent de ne pas évaluer la langue écrite ou de limiter la profondeur de leur évaluation. Le contexte des évaluations intervient donc dans la représentation que se font les professeurs des limites de leur rôle.

Toujours au regard de la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière, notre recherche a permis de mettre au jour deux autres facteurs qui peuvent intervenir dans la décision des professeurs et qui n'avaient, à notre connaissance, été identifiés par aucune autre recherche : le recours à certaines méthodes pédagogiques (section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats), perçues par des professeurs comme incompatibles avec l'évaluation de la compétence langagière, et le statut professionnel (section 1 du chapitre 6 de la présentation des résultats), perçu par un professeur comme pouvant jouer un rôle négatif dans l'évaluation que les étudiants font du professeur précaire et, partant, pouvant influencer sur ses chances d'obtenir un nouveau contrat. Bien que notre recherche n'ait pu déterminer que ces représentations soient présentes chez un grand nombre de professeurs, il nous semble à propos de les rappeler, dans la mesure où ces croyances ont eu pour effet de justifier la décision des professeurs de ne pas évaluer la compétence langagière, donc de limiter la responsabilité dont ils se sont investis eu égard à la compétence langagière.

Enfin, il faut souligner la problématique particulière que pose quant à l'évaluation de la compétence langagière la présence dans certains collèges d'un nombre important d'étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français (section 4 du chapitre 6 de la présentation des résultats). À cet égard, notre recherche a établi que près du tiers des professeurs adoptent des pratiques d'évaluation de la langue différentes pour ces étudiants. Dans les faits, pour ces étudiants, les professeurs limitent la profondeur de leur évaluation, invoquant alors l'impossibilité de procéder à l'évaluation des productions des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français sur des

bases identiques à celles sur lesquelles les professeurs s'appuient au moment d'évaluer la compétence langagière des autres étudiants. Vraisemblablement, les limites de la profondeur de l'évaluation des uns et des autres peuvent alors varier. Nous voyons donc dans le choix fait par ces professeurs un indice de l'intérêt qu'il y aurait à les outiller pour qu'ils puissent évaluer la compétence langagière des étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, mais surtout les aider à l'améliorer. Fait à noter, les professeurs évoluant dans des milieux où la proportion d'étudiants n'ayant pas le français comme langue maternelle est élevée ont exprimé le souhait que des ressources spécifiques soient par ailleurs offertes à ces étudiants.

#### b) Le développement de la compétence langagière

Notre recherche a aussi permis de mettre au jour le fait que plusieurs professeurs estiment qu'il est de leur responsabilité de contribuer au développement de la compétence langagière des étudiants, ce qui s'observe entre autres dans les visées d'apprentissage poursuivies par certains professeurs à cet égard, visées qui peuvent incidemment avoir un impact sur la profondeur de l'évaluation faite par les professeurs (section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats). Les professeurs qui poursuivent de telles visées inscrivent plus ou moins fortement leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans un paradigme qui cadre avec les résultats des travaux de plusieurs chercheurs, Moffet (2000), Castincaud et Zakhartchouk (2002) ainsi que Lefrançois (2006) pour n'en nommer que quelques-uns, qui font entre autres valoir que la qualité de la langue écrite des étudiants n'est pas la responsabilité unique des professeurs de français et qui soulignent la nécessité que tous les professeurs mettent en place des moyens pour permettre aux étudiants d'améliorer leur compétence langagière.

#### L'ACTE D'ÉVALUATION

Autant nos résultats indiquent très clairement que l'évaluation de la compétence langagière est une responsabilité que les professeurs de la formation spécifique assument au moins à l'occasion, autant il est clair qu'ils gèrent l'évaluation de cette compétence selon des paramètres variables, quelles que soient par ailleurs les précisions inscrites dans les politiques qui balisent leurs pratiques d'évaluation. En effet, s'il est un résultat que nous n'attendions pas dans cette recherche, c'est bien celui qui a permis de prendre la mesure de l'impact somme toute limité des politiques institutionnelles sur la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants (chapitre 5 de la présentation des résultats). Même si nous avons pu constater que quelques professeurs ont commencé à corriger la langue écrite des étudiants grâce à l'impulsion donnée par une politique de leur établissement, nos résultats obligent à souligner que ce sont d'abord les croyances et valeurs des



professeurs qui déterminent leur décision d'évaluer la langue, au premier plan la valeur qu'ils accordent à la maîtrise de la langue, et la prédominance de leur autonomie (section 2 du chapitre 3 et section 1 du chapitre 5 de la présentation des résultats). En ce sens, nos résultats convergent avec ce que Lebrun et Préfontaine affirment à propos du fait que « la notion de compétence [langagière] est associée à un jugement de valeur » (Lebrun et Préfontaine, 1999 : 69). Pour la plupart des professeurs, ce jugement de valeur orienterait donc davantage leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière que ne peuvent le faire les politiques ou les prescriptions institutionnelles.

Toutefois, nos résultats indiquent aussi (section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats) que les professeurs travaillant dans des collèges qui ont adopté une approche institutionnelle tendant vers l'unification des pratiques évaluent plus fréquemment que les autres professeurs la compétence langagière quand les étudiants effectuent les travaux à l'extérieur de la classe. Cette observation quant à ce contexte d'évaluation précis tend à confirmer le présupposé de départ de notre recherche, c'est-à-dire celui voulant que les politiques encadrant avec le plus de précision les pratiques d'évaluation des professeurs soient les plus efficaces pour assurer une évaluation de la compétence langagière qui soit la plus constante et la plus uniforme possible.

Nous ne pouvons par ailleurs conclure que c'est parce que les professeurs accordent peu de valeur à la maîtrise de la langue que les politiques ont peu d'impact sur leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière. Bien au contraire. Nos résultats indiquent plutôt que ce sont les difficultés des professeurs à prendre simultanément en compte l'ensemble des obligations qui leur sont faites au regard de l'évaluation des apprentissages ou encore leur non-adhésion à certains articles ou éléments des politiques, notamment pour ce qui touche le nombre de points dévolus à l'évaluation de la langue écrite, qui expliquent l'impact plutôt limité des politiques (section 1 du chapitre 5 de la présentation des résultats).

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

non la langue et, le cas échéant, la profondeur de cette évaluation (notamment, section 2 du chapitre 4 de la présentation des résultats).

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

Enfin, toujours par rapport à l'acte d'évaluation de la langue en lui-même, notre recherche a permis de faire valoir que la représentation que se font les professeurs de l'utilité de l'évaluation de la langue n'est pas déterminante de la décision d'évaluer ou non la compétence langagière, mais qu'elle est, par contre, déterminante de la profondeur de l'évaluation effectuée (section 1 du chapitre 4 de la présentation des résultats). Au passage, il nous apparaît pertinent de préciser que des professeurs trouvent démotivante, pour eux-mêmes et pour les étudiants, l'évaluation de la compétence langagière, et ce, parce qu'elle implique généralement la soustraction de points. Nous voyons dans le jugement de ces professeurs les limites des stratégies d'évaluation de la compétence langagière qui reposent sur une approche punitive. Ces stratégies ont en effet l'inconvénient de mettre l'accent sur la sanction plutôt que

sur l'apprentissage, ce qui s'inscrit en faux avec les résultats des travaux menés par Fortier et Préfontaine (2004), qui suggèrent différentes formules d'évaluation de la compétence langagière qu'ils estiment plus valorisantes autant pour les professeurs non spécialistes de la langue que pour les étudiants.

#### LES COMPÉTENCES DES PROFESSEURS

Notre recherche établit très clairement que la perception que les professeurs ont de leur niveau de maîtrise de la langue n'intervient pas dans leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Notre recherche a en revanche permis de mettre au jour le fait que les professeurs estiment que leur niveau de maîtrise de la langue détermine la profondeur de l'évaluation qu'ils font de la compétence langagière des étudiants (section 1 du chapitre 3 de la présentation des résultats). À cet égard, nous avons d'ailleurs mis en relief la distinction que la très vaste majorité des professeurs de la formation spécifique établissent entre la profondeur de leur évaluation de la compétence langagière des étudiants et celle faite par les professeurs de la discipline Français, distinction considérée par les professeurs comme parfaitement normale (section 1 du chapitre 4).

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

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

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

Les choix faits par les professeurs pour « gérer » les limites entraînées par leur propre niveau de compétence langagière sont par ailleurs en lien direct avec les exigences des collègues et le fait qu'elles sont perçues par les professeurs comme présupposant de leur compétence à évaluer la langue écrite. Ce résultat de notre recherche s'inscrit dans la foulée des résultats des travaux de Maurais (1999 : 144) et confirme ce que Préfontaine, Fortier, Lusignan et Lebrun associent à l'ignorance par les politiques des limites des professeurs (Préfontaine, Fortier, Lusignan et Lebrun, 1994). Si, chez les professeurs, un bon niveau de compétence langagière facilite l'évaluation de la compétence langagière des étudiants, on ne peut conclure qu'il n'entraîne aucune limite, puisque la compétence langagière des professeurs n'est pas, en elle-même, garante de leur compétence de correcteurs.

#### LES BESOINS DES PROFESSEURS

L'impression des professeurs que les politiques présument de leur capacité à évaluer la compétence langagière se double de l'impression fort répandue chez les professeurs que leurs besoins de formation et de rétroaction quant à leur niveau de compétence langagière et quant à leur compétence de correcteurs sont peu ou pas pris en charge par leur établissement (section 2 du chapitre 3 de la présentation des résultats). Si nous avons déjà fait valoir que, davantage que les prescriptions en vigueur dans leur institution, c'est d'abord l'autonomie des professeurs qui préside aux choix qu'ils font en matière d'évaluation de la compétence langagière, il n'empêche que les professeurs estiment nécessaire que soient mises en place des mesures institutionnelles pour les soutenir dans leur travail d'évaluation de la compétence langagière. Pour les professeurs, il s'agit d'une « contrepartie naturelle » aux obligations qui leur sont faites par leur collègue. Claing (2000) et Pinho (2000) avaient d'ailleurs déjà eux aussi souligné cette nécessité.

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

d'évaluation qu'ils prennent sont adéquates, notamment pour ce qui touche la gestion des points liés à l'évaluation de la compétence langagière (section 1 du chapitre 5 de la présentation des résultats).

Cette perception quant au manque de précision des balises institutionnelles contribue vraisemblablement à nourrir une autre perception largement répandue chez les professeurs quant au flou des attentes à leur endroit, que ces attentes concernent le niveau de compétence langagière attendu des professeurs ou leur compétence de correcteurs de la langue. En effet, en ce qui a trait à ces deux compétences, ni les collègues ni le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport n'ont formulé d'attentes explicites envers les professeurs et reconnues comme telles par ces derniers. Ce flou détonne avec la précision des attentes exprimées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport quant au niveau de compétence langagière attendu des professeurs des ordres d'enseignement précédant le collégial et quant à l'obligation faite aux professeurs de ces ordres d'évaluer la langue (MELS, 2001b : 139), attentes et obligations que nous avons d'ailleurs commentées dans l'état de la question de ce rapport. Ainsi, malgré l'existence de politiques qui orientent, parfois fortement, leur travail d'évaluation de la compétence langagière, et en l'absence de balises parfaitement claires quant à ce qui est attendu de leur part, les professeurs établissent par eux-mêmes les limites de ce qu'ils estiment légitime, de ce qu'ils croient qu'on attend d'eux et, partant, de la responsabilité dont ils s'investissent eu égard au développement de la compétence langagière des étudiants et à son évaluation (section 1 du chapitre 3 de la présentation des résultats).

<b>OBJECTIF SPÉCIFIQUE 3 : IDENTIFIER L'IMPACT DES CULTURES ORGANISATIONNELLES EN CE QUI A TRAIT À L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE</b>
---

#### À L'ÉCHELLE DU COLLÈGE

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

Parmi ces aspects, on trouve le fait que les professeurs sont sensibles à l'écart qu'ils perçoivent entre les exigences de principe de leur collège, exigences exprimées dans les politiques et les discours officiels, et la plus ou moins grande volonté qu'ils perçoivent de la part de leur collège de connaître les difficultés qu'ils ont à appliquer

ces politiques. Pour atténuer ce décalage ressenti par nombre de professeurs (section 1 du chapitre 5), il serait opportun que les collèges veillent à mettre en place des moyens qui assurent aux professeurs d'obtenir le soutien qu'ils estiment nécessaire pour pouvoir appliquer les politiques institutionnelles, notamment quant à la compétence langagière des professeurs, à leur compétence de correcteurs et quant à la précision des balises devant guider leur travail d'évaluation. De plus, notre recherche rend compte de la difficulté de certains professeurs à concilier, voire à concevoir, la double obligation qu'ils ont de faire réussir le plus grand nombre possible d'étudiants et d'évaluer la langue écrite de ces derniers en soustrayant des points (chapitre 6 de la présentation des résultats).

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

Le collège pourrait aussi influencer positivement sur l'adhésion des professeurs aux principes institutionnels liés à l'évaluation de la compétence langagière en répondant au besoin qu'ont les professeurs de voir leur établissement envoyer un message clair quant à l'importance de la langue et de le voir poser les actions fortes qui permettraient de dépasser ce qui est perçu comme des vœux pieux (section 3 du chapitre 6 de la présentation des résultats).

Par ailleurs, si notre recherche a montré l'absence de contrôle quant à l'application des règles institutionnelles en matière d'évaluation de la compétence langagière et l'absence de sanctions en cas de non-application de ces règles, elle a aussi mis en lumière la posture ambivalente du corps professoral quant à ce contrôle et à ces sanctions (section 6.3 du chapitre 6 de la présentation des résultats) : d'une part, l'absence de contrôle et de sanctions peut renforcer le sentiment d'isolement de professeurs qui appliquent les règles institutionnelles et leur donner l'impression qu'ils sont les seuls à porter ce fardeau; d'autre part, l'autonomie des professeurs prévalant dans l'esprit de plusieurs sur les règles institutionnelles, on comprendra que certains ne souhaitent pas du tout que leur évaluation de la compétence

langagière soit contrôlée et qu'ils ne souhaitent pas encourir des sanctions lorsqu'ils n'appliquent pas les règles prévues.

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

Cette amorce de réflexion commune devrait aussi se poursuivre à l'extérieur des périodes d'élaboration ou de révision des politiques, puisque des échanges suivis sur la question de l'évaluation de la compétence langagière et sur la langue de façon générale pourraient favoriser à ces égards l'émergence de représentations communes, de « normes de groupe » ou de « valeurs épousées » (notre traduction de Schein, 1992 : 9) auxquelles les professeurs adhèreraient vraisemblablement plus volontiers. Raison de plus pour les collègues de favoriser les discussions : selon ce que Ashton et Webb rapportent (1986 : 91), la collégialité prévaut dans les écoles performantes.

Le rapport que chaque professeur entretient avec les politiques de son établissement est par ailleurs fortement coloré par différents éléments liés au contexte professionnel dans lequel il évolue, et sur lesquels les collègues eux-mêmes ont peu de contrôle. Notre recherche a en effet montré que certaines conditions d'exercice de la profession enseignante influent sur la décision des professeurs de corriger ou non la langue et, le cas échéant, sur la profondeur de la correction, notamment le temps dont les professeurs estiment disposer pour l'évaluation, le nombre d'étudiants dont ils ont la responsabilité et leur statut professionnel (section 1 du chapitre 6 de la présentation des résultats), de même que l'impression qu'ont les professeurs de devoir réaliser des tâches qui empiètent sur le temps disponible pour la correction, par exemple leur contribution à l'élaboration de programme et à l'élaboration de devis de cours, lorsqu'ils ne sont pas libérés pour cette tâche, ainsi que les responsabilités administratives comme la coordination d'un programme ou d'un département (section 6.1 du chapitre 6 de la présentation des résultats). Ces contextes qui influent

nettement sur les pratiques évaluatives des professeurs s'inscrivent selon nous dans une problématique de système plutôt que dans une problématique strictement organisationnelle.

#### ENTRE LES PROFESSEURS

Les politiques en elles-mêmes et le rapport que les professeurs entretiennent avec elles installent les bases de ce qui caractérise la dynamique organisationnelle eu égard à la compétence langagière. À ces éléments s'en superposent d'autres, soit les notions de concertation et de collégialité, qui relèvent davantage de la dynamique qui prévaut au sein du corps professoral et qui, eux aussi, jouent un rôle dans le rapport des professeurs avec l'évaluation de la compétence langagière (section 6.2 du chapitre 6 de la présentation des résultats). À l'égard de la concertation et de la collégialité, plusieurs résultats de notre recherche convergent en effet pour appuyer ce que d'autres chercheurs avaient déjà bien démontré ou encore pour enrichir la réflexion sur les enjeux sous-jacents à l'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

Ainsi, la pertinence de ce que Turcotte, Noël et Buguet-Melançon (1990) affirmaient à propos des bénéfices associés à une approche évaluative concertée apparaît d'autant plus grande que plusieurs des résultats de notre recherche concourent à faire voir que les pratiques d'évaluation de la compétence langagière adoptées par les professeurs sont très variables et que les discussions entre professeurs d'un même département ou d'un même programme, qui permettraient vraisemblablement d'atténuer les différences entre les pratiques des uns et des autres, sont rarissimes dans le réseau. Cette situation étonne d'autant plus que notre recherche indique très clairement que les professeurs expriment le souhait, voire le besoin, qu'il y ait davantage de concertation en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière en même temps qu'ils entrevoient les bénéfices associés à cette concertation, notamment pour ce qui touche l'uniformité dans la correction, garante de l'équité envers les étudiants, et la force du message ainsi envoyé aux étudiants, garante quant à elle d'une évaluation plus efficace et susceptible de motiver les étudiants à améliorer leur maîtrise de la compétence langagière, dans la mesure où, comme Viau (1999) l'a fait valoir, une approche globale peut être profitable, notamment parce qu'elle préciserait aux étudiants que la compétence langagière est importante dans tous les cours.

Notre recherche témoigne cependant de l'existence de certains freins à l'établissement d'une véritable culture d'échanges entre les professeurs (sections 2 et 3 du chapitre 6 de la présentation des résultats). Encore une fois, le temps dont les professeurs disposent est un obstacle : le fait d'en manquer est perçu par les professeurs comme limitant les possibilités d'échanges entre eux. Dès lors, du point de vue des



professeurs, il apparaît incontournable que les collèges mettent en place les cadres nécessaires pour favoriser les échanges, d'autant plus que, comme le souligne Felouzis en parlant de la situation française :

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

À la lumière des résultats de notre recherche, il apparaît qu'un autre obstacle, en lien avec l'individualisme évoqué par Felouzis, peut considérablement nuire aux échanges entre professeurs : la crainte d'être jugé par ses pairs. Si cette crainte n'est pas très répandue, il n'empêche que, lorsqu'elle est présente, elle agit comme un empêchement à l'établissement de toute forme d'échanges entre les professeurs, qu'il s'agisse du recours à un collègue meilleur que soi pour mieux évaluer un passage particulièrement difficile ou de l'harmonisation des pratiques évaluatives dans leur ensemble. La méfiance et la crainte du jugement des pairs sur ses faiblesses en français ou sur sa façon de corriger (section 2 du chapitre 6 de la présentation des résultats) confinent ainsi les professeurs à la solitude. S'ils parlent peu de l'évaluation de la compétence langagière, il n'en demeure pas moins, curieusement, que les professeurs semblent plutôt au courant des pratiques de leurs collègues : la majorité des professeurs affirment en effet qu'un professeur qui n'évalue pas la compétence langagière est mal vu par ses pairs. Il semble d'ailleurs que, chez certains professeurs, ce regard des autres puisse être déterminant de leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière (section 6.2 du chapitre 6 de la présentation des résultats). Peut-être faut-il voir dans la combinaison de cette conscience des pratiques des pairs et dans cette absence de discussion le reflet de ce que décrit Barrère quant à la situation prévalant en France : « les enseignants sont très respectueux de la marge de liberté pédagogique des autres, veillant jalousement sur la leur » (Barrère, 2002 : 171)? Peut-être faut-il plutôt y voir l'illustration du fait que, selon certains chercheurs, « les enseignants se caractérisent par leur individualisme et leurs rapports empreints de rivalité vis-à-vis de leurs collègues » (Brunet, Dupont et Lambotte, 1991 : 36)? Nos résultats ne nous permettent pas de trancher.

ET AU-DELÀ DE L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE?

Les déterminants de l'évaluation de la compétence langagière et de la profondeur de cette évaluation répertoriés par notre recherche s'inscriraient par ailleurs dans un

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

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

## ORIENTATIONS PROPOSÉES AUX COLLÈGES À LA LUMIÈRE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

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

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

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

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

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

Nous voyons dans la mise en place de ces mécanismes l'une des conditions essentielles pour que l'évaluation et le développement de la compétence langagière des étudiants soient pris en charge par tous les professeurs. Les résultats de ces discussions permettraient vraisemblablement aux professeurs de clarifier leurs attentes à l'endroit des étudiants, ce qui, par ricochet, favoriserait l'expression

concertée de ces attentes et, donc, tel que le suggèrent plusieurs chercheurs dont Moffet (2000) et Lefrançois (2006), une prise en charge par tous les professeurs de l'évaluation et du développement de la compétence langagière des étudiants.

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

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

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

- développer des stratégies d'évaluation de la compétence langagière qui ne reposent pas sur la seule soustraction de points pour les erreurs de langue;
- favoriser le partage d'expertise entre les professeurs de la discipline Français et les professeurs de la formation spécifique;

- proposer aux professeurs des mesures pour leur permettre d'obtenir de la rétroaction (notamment à l'embauche) sur, d'une part, leur niveau de compétence langagière et, d'autre part, leur compétence de correcteurs;
- offrir aux professeurs du soutien individuel structuré pour favoriser le développement de leur compétence langagière et de leur compétence de correcteurs;
- offrir des formations ciblées et ponctuelles qui permettent de pallier les lacunes des professeurs en ce qui a trait, d'une part, à leur compétence langagière et, d'autre part, à leur compétence de correcteurs<sup>30</sup>;
- donner des directives claires aux professeurs, de manière à lever les incompréhensions ou les inquiétudes associées à l'avènement des nouvelles grammaire et orthographe;
- développer des politiques qui favorisent l'adoption de pratiques les plus uniformes possible et qui donnent aux professeurs les repères nécessaires pour juger par eux-mêmes du bien-fondé de leurs décisions d'évaluation.

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

---

<sup>30</sup> À cet égard, une fois à leur terme, les travaux menés conjointement par Jean-Pierre Dufresne du CCDMD et par Hélène Ledoux du Collège François-Xavier-Garneau pourront être utiles aux collèges. Ces travaux, pour lesquels les chercheurs annoncent que le premier module (repérage des fautes) sera en ligne en août 2008 et le second (identification de la nature des fautes) en janvier 2009, visent à développer un outil en ligne pour aider les professeurs de toutes les disciplines à détecter des fautes et à en identifier la nature.

---

---

## **Conclusion**

---

---



## CONCLUSION

---

Tel que nous en avions l'objectif, notre recherche a permis d'identifier ce qui peut déterminer la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. De plus, elle a permis de répertorier, ce que nous n'attendions pas au départ, différents déterminants de la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière. Rappelons que tous ces déterminants ne sont jamais simultanément à l'œuvre chez un seul professeur. L'analyse que nous avons faite de ces déterminants nous permet par ailleurs de proposer aux établissements collégiaux un guide d'appropriation des résultats de notre recherche qui s'articule autour de pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de toutes les disciplines. Bien sûr, nos résultats de recherche et le guide qui les accompagne ont leurs limites, induites, pour la plupart, par la méthodologie même de la recherche.

En effet, dans ses deux volets, notre recherche repose sur l'analyse des représentations des professeurs à propos de leurs pratiques d'évaluation de la compétence langagière des étudiants et des règles qui président à ces pratiques, exposées plus particulièrement dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Notre recherche prend aussi appui sur l'analyse des représentations que se font les professeurs de leur propre niveau de compétence langagière, de leurs croyances en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière à proprement parler ainsi que de ce qui caractérise les milieux dans lesquels les professeurs évoluent, au premier plan leur collège. Dans tous les cas, cette analyse s'est faite en prenant en compte, dans la mesure où cela pouvait apporter un éclairage intéressant, les prescriptions en vigueur dans les différents collèges. En bout de piste, toutes les conclusions de cette recherche reposent sur l'établissement de liens entre les diverses représentations que les professeurs nous ont communiqués et non sur une analyse de ce que sont leurs réelles compétences langagière et de correcteurs ainsi que ce que sont leurs pratiques effectives d'évaluation de la compétence langagière.

Parce qu'elle explorait un aspect de l'évaluation de la compétence langagière ignoré ou peu pris en compte par la recherche jusqu'à maintenant, cette approche nous paraissait offrir de nombreux avantages, notamment celui de permettre de faire une collecte de données auprès d'un grand nombre de professeurs, stratégie qui aurait été difficile à mettre en œuvre dans un contexte de recherche où nous aurions eu non seulement à porter un regard sur le niveau de compétence langagière des sujets, mais aussi à analyser leurs pratiques effectives d'évaluation de la langue écrite des étudiants. Or, notre recherche ayant fait la démonstration que le niveau perçu de



maîtrise de la langue des professeurs n'est pas déterminant de leur décision d'évaluer ou non la compétence langagière et que bien d'autres facteurs interviennent dans la décision des professeurs pour déterminer et leur décision d'évaluer la compétence langagière et sa profondeur, ce choix nous semble maintenant encore plus judicieux. Il nous a en effet permis de répertorier des déterminants de l'évaluation de la langue qui, autrement, nous seraient vraisemblablement demeurés inconnus, par exemple tout ce qui touche la dimension affective de l'évaluation de la langue et qui s'observe entre autres dans la crainte de certains professeurs de faire échouer les étudiants « à cause » de la langue ou encore dans la crainte de perdre, en certaines circonstances, l'objectivité nécessaire pour procéder à une évaluation juste et équitable des productions écrites des étudiants.

Bien sûr, notre recherche aurait gagné en finesse si nous avions procédé à une collecte de données plus large, ce qui aurait pu se faire en interviewant notamment des professeurs d'autres disciplines ou programmes que ceux que nous avons pris en compte, des professionnels ou des cadres responsables du développement et de la mise en œuvre des politiques des collèges et, bien évidemment, des étudiants, qui doivent eux-mêmes prendre acte des décisions de correction prises par leurs professeurs. Puisque nous avons fait le choix de ne prendre en compte que les perceptions des professeurs, notre recherche ne met donc vraisemblablement au jour qu'une partie de tout ce qui peut jouer un rôle dans ce qui touche le développement et l'évaluation de la compétence langagière des étudiants dans les collèges. Dans la mesure où les professeurs sont les premiers acteurs de l'évaluation de la compétence langagière, ce choix méthodologique nous semblait tout de même judicieux, particulièrement dans le cadre d'une recherche dont l'objectif principal était de répertorier les déterminants des pratiques des professeurs en matière d'évaluation de la compétence langagière des étudiants.

Par ailleurs, lors de la collecte des données, notre recherche n'a pas pris en considération tout ce qui touche la manière dont sont pris en compte les buts généraux des programmes lors des élaborations et des actualisations locales des programmes d'études. Ce choix nous empêche de préciser quelle place les devis locaux accordent à la compétence langagière et, donc, de répertorier les éventuelles incidences de ces choix locaux sur la prise en charge du développement et de l'évaluation de la compétence langagière.

Enfin, une autre limite de notre recherche tient au peu de place que nous avons pu accorder aux suggestions des professeurs quant aux moyens à mettre en œuvre au sein de nos établissements pour favoriser une prise en charge et une évaluation

optimale de la compétence langagière <sup>31</sup>. De plus, si certains professeurs ont, lors des interviews, donné quelques précisions quant aux stratégies qu'ils mettent eux-mêmes en œuvre, faute de temps, nous n'avons pu explorer en profondeur cette question qui, pourtant, nous fournirait vraisemblablement des pistes intéressantes pour favoriser une prise en charge efficace du développement de la compétence langagière.

De manière à dépasser les limites inhérentes à cette recherche, nous proposons par ailleurs quelques pistes de recherche qui, nous semble-t-il, permettraient d'explorer certaines dimensions de l'évaluation de la compétence langagière ignorées par ce projet de recherche :

- mesurer l'efficacité de l'évaluation de la compétence langagière faite par les professeurs non spécialistes de la langue;
- mesurer l'efficacité de l'évaluation de la compétence langagière faite par les professeurs non spécialistes de la langue, compte tenu du type de prescriptions en vigueur dans leur collège;
- en prenant appui sur les travaux amorcés dans le cadre du projet CommUniQ<sup>32</sup> mené dans tous les établissements de l'université du Québec, développer un cadre de référence déterminant les compétences langagières attendues de la part des étudiants des collèges;
- évaluer la pertinence de mettre sur pied, pour le bénéfice des professeurs, des centres d'aide linguistique;
- évaluer la pertinence de mettre sur pied dans les collèges un « Bureau de la langue », comme il en existe un, par exemple, à HEC Montréal;
- analyser les bénéfices pour les professeurs et les étudiants des stratégies d'évaluation de la compétence langagière qui ne reposent pas sur une approche punitive;
- répertorier les mesures mises en place dans les collèges pour soutenir le développement de la compétence langagière des professeurs et leur compétence de correcteurs;
- au secondaire et au collégial, dans une perspective d'arrimage entre les deux ordres, répertorier et analyser les stratégies d'enseignement et d'évaluation des apprentissages qui favorisent un développement optimal de la compétence langagière des étudiants;

---

<sup>31</sup> Le lecteur intéressé par les pistes proposées par les professeurs en trouvera la liste à l'annexe 9.

<sup>32</sup> Les grandes lignes de ce projet sont présentés par Nicole Beaudry dans l'article « Définir les attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université : des compétences communicationnelles et langagières », dans *Correspondance*, vol. 13, no. 4, avril 2008, p 9 à 12. Pour le bénéfice du lecteur, soulignons brièvement que ce projet a « pour but de soutenir l'appropriation de compétences communicationnelles et langagières dans tous les secteurs de la vie universitaire, soit dans les cours, dans les activités propres aux programmes d'études et dans les événements réunissant les établissements du réseau de l'Université du Québec ».

- mesurer l'impact de l'inclusion dans les devis de cours de la formation spécifique d'éléments précis liés à la compétence langagière.

Par ailleurs, de manière à faire avancer la réflexion sur tout ce qui touche la prise en charge du développement de la compétence langagière et de son évaluation, il nous semblerait important de creuser davantage la question de la dimension culturelle qui lui est liée. En effet, si plusieurs acteurs de la société s'entendent pour reconnaître que la maîtrise de la langue est essentielle, le consensus est beaucoup moins fort quand il s'agit de déterminer quel rôle chacun doit jouer pour travailler efficacement au développement de la compétence langagière. Or, certains indices recueillis tout au long de nos travaux concourent pour laisser entendre que la recherche de réponses et de solutions au problème de la maîtrise de la langue écrite passe par le développement d'une véritable culture de la qualité de la langue. Bien sûr, à l'échelle des collèges, les différentes politiques liées à la langue et à son évaluation installent les bases sur lesquelles peut se construire une telle culture sur le plan local. Cependant, les prescriptions ne font pas la culture. Pour faire vivre cette culture d'une langue de qualité autrement que sur papier et ailleurs qu'au sein des collèges, il est en effet essentiel que tous s'en fassent les promoteurs à travers leurs discours, leurs gestes et leurs décisions. C'est là tout le défi qui attend nos établissements et, diraient certains des sujets de notre recherche, notre société.

**Pour aller plus loin, le lecteur est invité à consulter le guide d'appropriation des résultats disponible à l'adresse [[www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)].**

---

---

## **Bibliographie**

---

---



## BIBLIOGRAPHIE

---

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

ASSELIN, C. et Mc LAUGHLIN, A. (1992). « Les erreurs linguistiques rencontrées dans les écrits des étudiants universitaires : analyse et conséquences », dans *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, n° 1, Ottawa, p. 13 à 30.

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

BAUDRY, M., BESSONNAT, D., LAPARRA, M. et TOURIGNY, F. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*, Paris, Savoir Livre - CNDP, 168 pages.

BEAUDRY, N. (2008). « Définir les attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université : des compétences communicationnelles et langagières », dans *Correspondance*, vol. 13, n° 4, p. 9 à 12.

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

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

BIDJANG, S. G., GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*, Les Presses de l'Université Laval, 164 p.

BOUCHARD, C. (2005). « La question de la qualité de la langue aujourd'hui », dans A. Stefanescu et P. Georgeault, *Le français au Québec, les nouveaux défis*, Conseil supérieur de la langue française, Fides, p. 387 à 397.

BOUDREAU, G. (1995). « Processus cognitifs des étudiants du postsecondaire en production de textes », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, p. 75 à 93.

BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 169 pages.

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

BROUILLET, C. et GAGNON, D. (1990). *La maturation syntaxique au collégial et les structures de base de la phrase*, Recherche PAREA, Cégep du Vieux-Montréal, 154 pages.

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

BUGUET-MELANÇON, C., NOËL, C. et TURCOTTE, A.G. (1992). « La formation langagière au

cégep », dans *Actes du Congrès COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92*, Montréal, Association des collèges communautaires du Canada, Association québécoise de pédagogie collégiale, 7 pages.

BUREAU DU CONSEIL PRIVÉ (1996). *Croissance, développement humain, cohésion sociale*, Ottawa, Rapport préliminaire, Bureau du Conseil privé (Comité de recherche stratégique).

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

CHBAT, J. et GROLEAU, J.-D. (1998). *Stratégies d'apprentissage et sémantique*, Recherche PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 202 pages.

CHBAT, J. et GROLEAU, J.-D. (2000). *Construction de la difficulté langagière*, Recherche PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf et Collège André-Grasset, 268 pages.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*, rapport final, Gouvernement du Québec, 285 pages.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : premier rapport-synthèse*, Québec, Gouvernement du Québec, 16 pages.

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 pages.

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

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, 88 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, 102 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*, 186 pages.

COULOMBE, S., TREMBLAY, J.-F. et MARCHAND, S. (2004), *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across 14 OECD Countries*, Ottawa, Statistique Canada.

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

DE SERRES, M. et GROLEAU, J.-D. (1997). *Mathématiques et langages*, Recherche PAREA, Collège Jean-de-Brébeuf, 244 pages.

DOLBEC, J., OUELLON, C. (1999). « La formation des enseignants et la qualité de la langue », dans *Terminogramme*, n° 91-92, Montréal, p. 5 à 20.

DUPONT, D. (2000). « Le français au supérieur : quelques facteurs de difficultés », dans J.-M. Defays, M. Maréchal et S. Mélon, *La maîtrise du français, Du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 33 à 41.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2007). *Annuaire des cégeps 2007-2008*, Montréal, 144 pages.

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

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

JEZAK, M., D'ANGLEJAN, A., PAINCHAUD, G. et TÉMISJIAN, K. (1995). « Le rehaussement des exigences langagières en milieu de travail : l'état de la recherche », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, p. 371 à 387.

KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.

LAPIERRE VINCENT, N. (2005). « Consultations sur "le français, langue normale et habituelle de travail" », dans *Bulletin du Conseil supérieur de la langue française*, vol. 20, n° 2, janvier 2005, Québec, p. 4 et 5.

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

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

LEBRUN, M. (2005a). « Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue », dans A. Stefanescu et P. Georgeault, *Le français au Québec, les nouveaux défis*, Conseil supérieur de la langue française, Fides, p. 515 à 552.

LEBRUN, M. (2005b). « Qualité de la langue d'enseignement et formation des maîtres », dans A. Stefanescu et P. Georgeault, *Le français au Québec, les nouveaux défis*, Conseil supérieur de la langue française, Fides, p. 489 à 514.

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

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

LEFRANÇOIS, P., LAURIER, M.D., LAZURE, R. et CLAING, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Rapport de recherche, Montréal : Université de Montréal et Collège Ahuntsic, 515 pages.



LEMIRE, L. et Gagnon, Y.C. (2002). *La gestion des ressources humaines dans les organisations publiques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 158 pages.

LÉPINE, F. (1995). « Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises 1987-1994 », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, p. 17 à 36.

MAYER, R. et SAINT-JACQUES, M.-C. (2000). « L'entrevue de recherche », dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et collaborateurs, *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 115 à 133.

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

(MELS) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2001a). *Lire, écrire, communiquer... réussir!*, Québec, Gouvernement du Québec, 16 pages.

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

MOFFET, J.-D. (1992). *Développer la conscience d'écrire, Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, Recherche PAREA, Cégep de Rimouski, 255 pages.

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

MOFFET, J.-D. et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Recherche PAREA, Cégep de Rimouski, 196 pages.

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

MUCCHIELLI, A. (2004a). « Interview non directive (ou compréhensive) centrée », dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 129 et 130.

MUCCHIELLI, A. (2004b). « Méthode qualitative », dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 212 à 214.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 211 pages.

PAILLÉ, P. (2004). « Analyse qualitative », dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 210 à 212.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 188 pages.

PINARD, R., POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (2004). « Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation », dans *Recherches qualitatives*, vol. 24, p. 58 à 80.

- PINTRICH, P.R. (1999). « The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning », dans *International Journal of Educational Research*, vol. 31, n° 6, p. 459 à 470.
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (2004). « Épistémologie des méthodes qualitatives », dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 71 à 77.
- PRÉFONTAINE, C., FORTIER, G., LUSIGNAN, G., LEBRUN, M., GAGNON, M. (2000). « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture », dans C. Préfontaine et G. Fortier, *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?*, Montréal, Éditions Logiques, p. 153 à 164.
- PRÉFONTAINE, C. et FORTIER, G. (2003). « Un code pour corriger des textes écrits », dans *Québec français*, n° 131, automne 2003, p. 55 à 57.
- PRÉFONTAINE, C. et FORTIER, G. (2004). *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*, Montréal, Chenelière.
- ROBERGE, J. (2006). *Corriger les textes de vos élèves, Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière, 106 pages.
- ROBERGE, J. (à paraître). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*, Rapport de recherche PAREA, Cégep André-Laurendeau, 224 pages.
- ROMAINVILLE, M. (2000). « Et si on arrêta de tirer sur le pianiste? », dans J.-M. Defays, M. Maréchal et S. Mélon, *La maîtrise du français, Du niveau secondaire au niveau supérieur*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 79 à 90.
- ROY, G.-R. (1995). « Résolution de problèmes d'ordre syntaxique par des étudiants du postsecondaire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, p. 167 à 195.
- ROY, G.-R. (2001). « D'un enseignement actuel décontextualisé de la grammaire à un enseignement grammatical axé sur la vie », dans Y. Lenoir, B. Rey et I. Fazenda, *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 399 à 420.
- ROY, G.-R. et LAFONTAINE, L. (1990). « La maîtrise du français à l'université », dans G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 533 à 550.
- ROY, G.-R., LAFONTAINE, L. et LEGROS, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 222 pages.
- ROY, R. (2005). « Les technologies et le français : situation et perspectives au Québec », dans A. Stefanescu et P. Georgeault, *Le français au Québec, les nouveaux défis*, Conseil supérieur de la langue française, Fides, p. 91 à 145.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004a). « Technique de validation par triangulation », dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 289 et 290.

SAVOIE-ZAJC, L. (2004b). « Saturation », dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 234 et 235.

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

SCHERMERHORN, John R. et coll. (2002). *Comportement humain et organisation*, Saint-Laurent, ERPI, 642 pages.

SIMARD, C. (1995). « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, Montréal, p. 145 à 165.

SIMONS, P.R.J. (1999). « Transfer of learning : paradoxes for learners », dans *International Journal of Educational Research*, vol. 31, n° 7, p. 577 à 589.

STRAUSS, A. et CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*, Newbury Park, CA, Sage.

TARDIF, H. (2002). *Sens et utilité du français et de la philosophie en Techniques d'éducation en services de garde*, Recherche PAREA, Campus Notre-Dame-de-Foy, 208 pages.

TARDIF, H. (2004). *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*, Rapport de recherche, Québec, Campus Notre-Dame-de-Foy.

TASHAKKORI, A. et TEDDLIE, C. (1998). *Mixed methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Applied Social Research Methods Series, vol. 46, Thousand Oaks, CA, Sage, 185 pages.

TASHAKKORI, A. et TEDDLIE, C., dir. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

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

UYTTERBROUCK, E. et VAN RAEMDONCK, D. (1990). « Transdisciplinarité français-sciences : pour une meilleure compétence en français dans un contexte scientifique », dans *Enjeux, revue de didactique du français*, n° 20, juin 1990, Namur, p. 65 à 73.

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

## SITES INTERNET

BEGHETTO, R.A. (2004). « Toward a More Complete Picture of Student Learning : Assessing Students' Motivational Beliefs » :

<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=15>

BERGERON, F. et BUGUET-MELANÇON, C. (1997). « Vers une pédagogie de la langue dans toutes les disciplines ou ce qui sous-tend la réalisation du matériel *Pour une maîtrise de la langue essentielle à la réussite* », dans *Correspondance*, vol. 2, n° 3, avril 1997 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-3/Vers.html>

BOEKAERTS, M. (2002). « Motivation to learn », dans *Educational practices series-10*, International academy of Education, International bureau of Education, Belgique et Suisse :

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>

BOURDON, S. et DESCHENEAUX, F. (2005). « Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0 », dans *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*, août 2005 :

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca>

CANTIN, J. et GAGNON, J.-M. (2000). « Du perfectionnement à l'intention des enseignantes et des enseignants de toutes les matières », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 4 :

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

CÉGEP DE SAINTE-FOY (2004). *Plan de développement institutionnel 2004-2009* :

[http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/csf/fileadmin/pdf/Plan\\_dev\\_04-09.pdf](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/csf/fileadmin/pdf/Plan_dev_04-09.pdf)

CLAING, R. (2000). « Les ateliers Performa : pour une pédagogie de la langue », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 4, avril 2000 :

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

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT, (2003). *La fonction d'agrément : un agent catalyseur de la profession enseignante*, Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation :

[http://www.capfe.gouv.qc.ca/documents/profession\\_enseignante.pdf](http://www.capfe.gouv.qc.ca/documents/profession_enseignante.pdf)

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

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

FORTIN, J.-M. (1999). « Terminologie et qualité de la langue : quelle expertise l'Office de la langue française peut-il apporter pour l'enseignement et le travail en français? », dans *Correspondance*, vol. 4, n° 4, avril 1999 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr4-4/Fortin.html>

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MICC :

<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2007-immigrants-admis1996-2005.pdf>

INSTITUT DE LA STATISTIQUE :

[http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region\\_00/region\\_00.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region_00/region_00.htm)

LIBERSAN, L. (2003). « Une grille de correction “ nouvelle grammaire ” », dans *Correspondance*, vol. 8, n° 3, février 2003 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-3/Grille.html>

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 », dans *Correspondance*, vol. 2, n° 3, avril 1997 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr2-3/Maitrise.html>

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

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

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

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

MONBALLIN, M. et LEGROS, G. (2001). « La maîtrise langagière à l’entrée des études supérieures : mythes, constats et essais d’intervention », dans *Correspondance*, vol. 6, n° 4 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-4/Mythes.html>

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

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

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

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

SAINT-GELAIS, Y., (1990). « De la maîtrise du français écrit », dans *Dix études portant sur l’aménagement de la langue* :

[http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubC164/C164\\_1.html](http://www.cslf.gouv.qc.ca/Publications/PubC164/C164_1.html)

TEDDLIE, C. et YU, F. (2007). « Mixed Methods Sampling. A Typology With Examples », dans *Journal of Mixed Methods Research*, vol. 1, n° 1, janvier 2007, pp. 77 à 100 :

<http://mmr.sagepub.com>

VIAU, R. (2000). « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », dans *Correspondance*, vol. 5, n° 3, février 2000 :

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>

---

---

## **Annexes**

---

---



**Annexe 1**  
**Guide d'interview (Volet 1)**

---

**Guide d'interview**

Nom du cégep : \_\_\_\_\_

Numéro de l'entrevue : \_\_\_\_\_

**INTRODUCTION**

1. Comment en êtes-vous venu à l'enseignement au collégial?
  - Études
  - Famille
  - Parcours professionnel
  
2. Pourriez-vous décrire le genre de professeur que vous êtes?
  - Comment décririez-vous rôle par rapport aux étudiants?
  - Comment décririez-vous votre contribution à la formation des étudiants?
  - Comment décririez-vous votre rôle par rapport à la société?



## LES PRATIQUES

Préambule : Pour différentes raisons, on sait que plusieurs professeurs prennent la décision de ne pas évaluer la langue de leurs étudiants. Pour votre part, ...

3. ... dans les cours que vous donnez, évaluez-vous toujours la langue écrite des étudiants?
- Dans les travaux?
  - Dans les examens?
  - Dans les ateliers?

Si la réponse est <b>OUI</b>	Si la réponse est <b>PARFOIS OUI</b> <b>PARFOIS NON</b>	Si la réponse est <b>NON</b>	
<p><b>4. Comment l'évaluez-vous?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'est-ce que vous corrigez?</li> <li>- De quelle manière le faites-vous?</li> <li>- Adoptez-vous toujours la même façon de faire? Peu importe le contexte?</li> </ul>	<p><b>4. Dans quelles circonstances prenez-vous la décision de l'évaluer (et de ne pas l'évaluer)?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type et contexte des évaluations + Quand vous l'évaluez, comment l'évaluez-vous?</li> <li>- Qu'est-ce que vous corrigez?</li> <li>- De quelle manière le faites-vous?</li> <li>- Adoptez-vous toujours la même façon de faire? Peu importe le contexte?</li> </ul>	<p><b>4. L'avez-vous déjà évaluée ou avez-vous déjà songé à le faire?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Circonstances</li> </ul>	
<p><b>5. On sait bien que certaines contraintes nous empêchent de faire les choses à notre goût. Quand vous corrigez la langue, est-ce qu'il y a des choses qui vous empêchent de faire les choses aussi bien que vous le voudriez?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le niveau de compétence des étudiants commande-t-il des ajustements?</li> <li>- Le nombre d'étudiants impose-t-il des limites?</li> <li>- Le temps nécessaire pour corriger a-t-il des impacts?</li> <li>- L'éventualité de devoir justifier les décisions de correction a-t-elle des impacts</li> </ul> <p><b>Si OUI</b></p> <p><b>6. Que faites-vous pour pallier les difficultés que vous rencontrez?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Si OUI</b></p> <p><b>5. Qu'est-ce qui vous a fait changer d'idée?</b></p> <p><b>6. Avez-vous déjà fait quelque chose pour pallier ces difficultés?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>SI NON</b></p> <p><b>5. À votre avis, quels seraient les effets de l'intro. de l'évaluation de la langue dans vos pratiques?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- positifs</li> <li>- négatifs</li> </ul>	

7. De façon générale, est-ce que vous vous sentez (ou sentiriez) à l'aise ou compétent pour évaluer la langue écrite des étudiants?

- Repérage des erreurs
- Identification du type d'erreurs
- Justification des décisions de correction prises
- Explication des règles et principes à l'étudiant

8. Auriez-vous des besoins en qui a trait à l'évaluation de la langue?

- Perfectionnement
- Nouvelle grammaire
- Outils (caractéristiques positives et négatives des outils qui permettraient à un professeur de corriger : grille de correction, code, etc.)

9. Pensez-vous que l'évaluation de la langue est un moyen qui favorise l'amélioration de la langue chez les étudiants?

10. Avez-vous déjà songé à utiliser ou utilisez-vous d'autres stratégies pour améliorer la maîtrise de la langue des étudiants?

Si la réponse est <b>OUI</b>	Si la réponse est <b>NON</b>
11. Lesquels? Pouvez-vous préciser les caractéristiques de ces moyens?	11. Comment serait-il possible d'atteindre cet objectif?

12. Qu'est-ce que signifie pour vous «maîtrise de la langue écrite»?

13. Comment qualifieriez-vous votre propre niveau de maîtrise de la langue écrite?

- Avez-vous déjà suivi des cours de perfectionnement en français?
- Êtes-vous familier avec la nouvelle grammaire?

14. À votre avis, quel niveau de maîtrise de la langue les étudiants doivent-ils atteindre au terme de leurs études collégiales dans le programme X (ou les programmes)?

- Entrée à l'université
- Marché du travail
- Exercice de la citoyenneté

15. À votre avis, quelle importance la maîtrise de la langue devrait-elle avoir dans le programme X?

- À qui revient cette responsabilité?

16. À votre avis, est-ce que la maîtrise de la langue a un lien avec les compétences développées dans votre programme?

- o Quels sont les impacts dans l'enseignement?

17. Quelle importance la maîtrise de la langue a-t-elle dans vos cours?

- o Comment cela se manifeste-t-il?

**18.** Dans votre département ou votre programme, est-ce que le niveau de maîtrise de la langue des étudiants est un sujet de discussion?

- Qu'est-ce qu'on en dit?
  - o Quelles sont les attentes exprimées par les professeurs?
- Qu'en pensez-vous?

**19.** Dans votre département ou votre programme, est-ce que l'évaluation de la langue des étudiants est un sujet de discussion?

- Qu'est-ce qu'on en dit?
  - o Que dit-on au sujet de son utilité?
  - o Que dit-on au sujet de la concertation (en matière d'évaluation de la langue)?
- Qu'en pensez-vous?

LES PRESCRIPTIONS MINISTÉRIELLES ET INSTITUTIONNELLES
---

**20.** Est-ce que vous connaissez les différentes politiques de votre collège qui touchent l'évaluation de la langue? Pouvez-vous les décrire?

- Institutionnelle (PIEA et Politique sur l'emploi et la valorisation du français)
- Départementale

**21.** Qu'est-ce que vous savez de la façon dont ces politiques ont été élaborées?

- Est-ce que vous avez été consulté?

**22.** Est-ce que vous savez comment ces politiques sont appliquées?

- Est-ce qu'on vous a offert du soutien pour vous approprier ces politiques?
- Est-ce qu'on vous a offert du perfectionnement qui réponde à vos besoins?
- Y a-t-il des sanctions possibles en cas de non application de ces politiques? Lesquelles?

**23.** Différents documents provenant du Ministère encadrent la formation offerte aux étudiants. On ne les lit évidemment pas tous les jours, mais par exemple pour élaborer localement un programme, certains professeurs ont eu à travailler avec le devis ministériel de programme. Pour votre part, est-ce que vous avez eu à lire le devis ministériel de votre programme?

- Si **OUI**, Pouvez-vous me dire ce qui est dit par rapport à la langue?
- Qu'est-ce que vous en pensez?

**24.** Au début de l'entrevue, vous m'avez parlé de votre parcours personnel et professionnel. Dans ce parcours, est-ce que vous pourriez me dire ce qui pourrait être à l'origine de votre rapport à la langue? (Quelles seraient les origines de votre attitude face à la langue et à son évaluation?)

Merci d'avoir pris le temps de répondre à toutes mes questions.

**25.** J'aimerais savoir s'il y a des choses que vous aimeriez ajouter par rapport à la question de la langue et sur lesquelles on ne se serait pas arrêté par le biais des questions que je vous ai posées.

- Est-ce qu'il y a des choses qui sont importantes et que je devrais à votre avis savoir ?



## Protocole utilisé au Cégep de Sainte-Foy



2410, chemin Sainte-Foy, Québec, QC G1V 1T3 (418) 659-6600 www.cegep-ste-foy.qc.ca

### Informations relatives à votre participation à la recherche *Les déterminants de l'évaluation de la langue*

- Recherche qualitative d'une durée de deux ans financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Objectif principal : identifier toutes les raisons pour lesquelles les professeurs prennent la décision d'évaluer ou de ne pas évaluer la langue écrite de leurs étudiants.
- Objectifs spécifiques :
  - répertorier les pratiques des professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière;
  - identifier les perceptions des professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière ainsi qu'à leur rôle, à leurs besoins et à leurs compétences à cet égard;
  - identifier l'impact des cultures organisationnelles en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière.
- Six cégeps participants : Cégep de Jonquière, Collège de Maisonneuve, Collège Montmorency, Cégep de l'Outaouais, Cégep de Rivière-du-Loup et Cégep de Sainte-Foy.
- De 30 à 60 professeurs ayant donné un ou des cours des programmes *Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion* seront interviewés en 2006-2007, au cours d'une rencontre individuelle d'environ 60 minutes. (En 2007-2008, un ou deux professeurs par cégep seront de nouveau sollicités afin de participer à une seconde entrevue, cette fois pour valider notre travail d'analyse. Ils seront libres d'accepter ou pas notre invitation.)
- Les questions posées porteront surtout sur :
  - la correction de la langue;
  - le rôle des professeurs par rapport à l'évaluation de la langue;
  - les besoins des professeurs par rapport à l'évaluation de la langue;
  - l'impact sur les professeurs des politiques institutionnelles touchant l'évaluation de la langue.
- Nous recueillerons aussi quelques données sur le parcours et les caractéristiques personnelles des participants : sexe, âge, formation, etc.
- Tous les renseignements recueillis, de même que vos propos durant l'entrevue, serviront uniquement aux fins de la recherche.
- L'entrevue sera enregistrée (enregistrement sonore), mais votre anonymat est garanti : la cassette sera seulement identifiée par un numéro et le nom de votre collègue.
- Jamais votre nom ne sera mentionné dans le rapport de la recherche ou dans nos communications avec votre collègue ou avec le MELS.
- Une retranscription du contenu de la cassette servira à faire une analyse de l'entrevue.



## Protocole utilisé dans tous les autres collèges



2410, chemin Sainte-Foy, Québec, QC G1V 1T3 (418) 659-6600 www.cegep-ste-foy.qc.ca

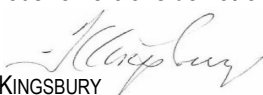
### Informations relatives à votre participation à la recherche *Les déterminants de l'évaluation de la langue*

- Recherche qualitative d'une durée de deux ans financée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Objectif principal : identifier toutes les raisons pour lesquelles les professeurs prennent la décision d'évaluer ou de ne pas évaluer la langue écrite de leurs étudiants.
- Objectifs spécifiques :
  - répertorier les pratiques des professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière;
  - identifier les perceptions des professeurs en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière ainsi qu'à leur rôle, à leurs besoins et à leurs compétences à cet égard;
  - identifier l'impact des cultures organisationnelles en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence langagière.
- Six cégeps participants : Cégep de Jonquière, Collège de Maisonneuve, Collège Montmorency, Cégep de l'Outaouais, Cégep de Rivière-du-Loup et Cégep de Sainte-Foy.
- De 30 à 60 professeurs ayant donné un ou des cours des programmes *Sciences humaines et Techniques de comptabilité et de gestion* seront interviewés en 2006-2007, au cours d'une rencontre individuelle d'environ 60 minutes. (En 2007-2008, un ou deux professeurs par cégep seront de nouveau sollicités afin de participer à une seconde entrevue, cette fois pour valider notre travail d'analyse. Ils seront libres d'accepter ou pas notre invitation.)
- Les questions que nous vous poserons porteront surtout sur :
  - la correction de la langue;
  - le rôle des professeurs par rapport à l'évaluation de la langue;
  - les besoins des professeurs par rapport à l'évaluation de la langue;
  - l'impact sur les professeurs des politiques institutionnelles touchant l'évaluation de la langue.
- Nous recueillerons aussi quelques données sur le parcours et les caractéristiques personnelles des participants : sexe, âge, formation, etc.
- Tous les renseignements recueillis, de même que vos propos durant l'entrevue, serviront uniquement aux fins de la recherche.
- L'entrevue sera enregistrée (enregistrement sonore), mais votre anonymat est garanti : la cassette sera seulement identifiée par un numéro et le nom de votre collègue.
- Jamais votre nom ne sera mentionné dans le rapport de la recherche ou dans nos communications avec votre collègue ou avec le MELS.
- Nous écouterons et transcrirons le contenu de la cassette pour faire une analyse de l'entrevue.
- Dans notre rapport de recherche, il est possible que nous citions certains passages de l'entrevue, mais jamais le lecteur ne pourra identifier la personne qui s'est exprimée. Nous serons très vigilants à cet égard.
- Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de répondre à des questions en particulier.



- Vous êtes également libre d'arrêter l'entrevue et de vous retirer de la recherche à tout moment.
- Nous espérons que vous vous sentirez en tout temps à l'aise de vous exprimer sans contrainte.
- Avant le début de l'interview, vous aurez le loisir de nous demander des renseignements supplémentaires au sujet de notre recherche ou des principes éthiques qui nous guident.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

  
 FANNY KINGSBURY  
 Chercheuse et conseillère pédagogique

  
 JEAN-YVES TREMBLAY  
 Chercheur et conseiller pédagogique

J'ai reçu par courriel les informations relatives à la recherche et aux principes déontologiques la guidant. J'ai pris connaissance du document se trouvant plus haut et les chercheurs ont répondu de façon satisfaisante à mes questions. Ils m'ont aussi informé(e) de la possibilité de me retirer à tout moment de la recherche. Par la présente, je consens à participer à une interview individuelle et autorise les chercheurs à consigner les propos que j'y tiendrai.

\_\_\_\_\_  
 Signature du professeur

\_\_\_\_\_  
 Nom du professeur

\_\_\_\_\_  
 Date

Nom du cégep : \_\_\_\_\_

Numéro de l'entrevue : \_\_\_\_\_ (Le chercheur inscrira lui-même cette information.)

## **Annexe 3**

### **Catégories et sous-catégories issues de l'analyse du corpus du Volet 1 de la recherche**

---

#### NIVEAU INDIVIDUEL

##### **Parcours des sujets**

##### **Pratiques des sujets**

Description de la correction

Efficiencie

Souci d'être juste

Techniques de correction

Volonté de respecter un cadre imposé

Corrige toujours

Ne corrige pas

Corrige parfois

##### **Difficultés liées à la correction**

Contingences de l'évaluation

Attributions externes

Attributions internes

##### **Moyens pour améliorer la maîtrise de la langue des étudiants**

#### NIVEAU DE L'ETABLISSEMENT

##### **Contexte de l'établissement**

Caractéristiques de l'effectif étudiant

Disponibilité des ressources

Relations avec la direction

## **Observations sur les pratiques dans les structures**

Culture en matière de concertation

Disparités observées

Entraide et approche d'équipe

## **Prescriptions**

Description des prescriptions

Cégep de Jonquière

Cégep de l'Outaouais

Cégep de Rivière-du-Loup

Cégep de Sainte-Foy

Collège de Maisonneuve

Collège Montmorency

Élaboration des politiques institutionnelles

Élaboration - Cégep de Jonquière

Élaboration - Cégep de l'Outaouais

Élaboration - Cégep de Rivière-du-Loup

Élaboration - Cégep de Sainte-Foy

Élaboration - Collège de Maisonneuve

Élaboration - Collège Montmorency

Prescriptions ministérielles

Soutien quant aux politiques

Soutien - Cégep de Jonquière

Soutien - Cégep de l'Outaouais

Soutien - Cégep de Rivière-du-Loup

Soutien - Cégep de Sainte-Foy

Soutien - Collège de Maisonneuve

Soutien - Collège Montmorency

## REPRESENTATIONS DES SUJETS

### **Compétence langagière des étudiants**

Changements sociaux et technologiques

Échec des programmes de formation

Niveau attendu

Optimisme quant à l'amélioration

Résignation quant au déclin de la qualité de la langue

Réaction des étudiants envers l'évaluation

Responsabilité de l'étudiant

### **Compétence des sujets**

Caractère ambigu des attentes

Conscience de ses limites

Ignorance de ses limites

Peur de la contestation des étudiants

Peur du jugement des pairs

### **Définition de la compétence langagière**

#### **Image du professeur**

Nature du rapport aux étudiants

Principes à la base de l'acte éducatif

Visées de l'action éducative

#### **Jugements sur les documents officiels**

## **Outils**

Dictionnaires et ouvrages de référence

Formation

Outils en amont

Outils issus de la multidisciplinarité

Outils technologiques

Absence d'outils

## **Partage des responsabilités entre professeurs**

Concertation

Français par rapport à formation spécifique

Niveau de profondeur

Responsabilité de tous

## **Place du développement de la compétence langagière dans le cours**

Importance de la compétence

Liens entre compétence langagière et compétences disciplinaires

## **Utilité de l'évaluation et autres moyens**

Inutile – raisons

Mitigé – raisons

Utile – raisons

Mitigé

Inutile

Utile

Autres moyens jugés utiles

### **Valeurs de référence**

Critique du MELS et des collègues

Dangers liés à la technologie

Nécessité de l'effort et de la rigueur

Nécessité de valoriser la langue

Valeurs du professeur lui-même



## Annexe 4 Questionnaire (Volet 2)



### Recherche PAREA Les déterminants de l'évaluation de la langue écrite

Bonjour,

Nous sollicitons votre collaboration pour remplir le questionnaire que vous trouverez dans les pages suivantes. Cette collaboration de votre part nécessitera environ 20 minutes et elle nous permettra d'avancer grandement dans notre recherche.

Grâce à vos réponses, nous pourrions en effet mieux comprendre les besoins des professeurs du collégial et la perception qu'ils ont de leur rôle quant à l'évaluation de la langue écrite des étudiants. C'est en effet le but de la recherche que nous avons entreprise l'an dernier dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Après avoir réalisé l'an dernier des entrevues individuelles avec des professeurs de plusieurs collèges, nous souhaitons maintenant vérifier dans quelle mesure les pratiques, perceptions et besoins exprimés par ces professeurs se retrouvent chez l'ensemble des professeurs de notre réseau.

Comme nous comptons que quelques centaines de professeurs du collégial accepteront de remplir notre questionnaire, nous pourrions ainsi procéder à des analyses statistiques nous permettant d'avoir un portrait de ce que pensent et vivent les professeurs.

**Vous comprendrez donc qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses : seuls vos propres besoins, vos propres perceptions et vos propres pratiques comptent.**

**Par ailleurs, nous vous assurons que vos réponses demeureront strictement confidentielles et anonymes : le questionnaire ne sera pas identifié à votre nom et vos réponses seront traitées de telle façon qu'il ne sera pas possible de vous identifier.**

Au terme de notre recherche, nous produirons un rapport dans lequel nous exposerons les résultats auxquels nous serons arrivés grâce à votre aide. Si vous souhaitez prendre connaissance de ce rapport, nous vous invitons à consulter notre site Internet ([www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)) à compter de l'automne 2008.

Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration et vous souhaitons une bonne fin de session.

**Fanny Kingsbury et Jean-Yves Tremblay**  
Chercheurs  
Cégep de Sainte-Foy

L'emploi de termes génériques masculins ne vise qu'à alléger le texte.



Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants. Pour ce faire, veuillez encercler le chiffre qui correspond à votre degré d'accord ou de désaccord.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4

- |   |       |   |   |   |
|---|-------|---|---|---|
| 1. Une personne maîtrise la langue écrite quand elle est capable d'expliquer sa pensée par écrit. | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 2. Une personne maîtrise la langue écrite quand elle écrit sans faire de fautes.                  | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 3. Une personne maîtrise la langue écrite même si elle fait quelques fautes.                      | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |

À leur arrivée au collégial, les étudiants doivent maîtriser:

- |   |       |   |   |   |
|---|-------|---|---|---|
| 4. les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés).   | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 5. la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.).  | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 6. la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.).   | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 7. la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).  | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 8. le vocabulaire que l'on peut rencontrer dans des textes de niveau soutenu (ex. : antérieur, ferroviaire, borgne, etc.).                              | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 9. la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).   | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 10. assez la langue pour écrire sans faire de fautes.   | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 11. À leur arrivée au collégial, les étudiants maîtrisent assez la langue pour que je puisse me concentrer sur le contenu disciplinaire dans mes cours. | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 12. Les finissants du collégial doivent avoir une parfaite maîtrise de la langue écrite.  | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 13. Les finissants du secteur préuniversitaire doivent avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite que les finissants du secteur technique.        | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 14. La qualité de la langue écrite des étudiants du collégial dépend avant tout de leur volonté.  | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 15. Dans les travaux et examens faits en classe, il est normal que les étudiants accordent moins d'attention à la qualité de la langue écrite.          | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 16. Dans mes cours, je développe à la fois les compétences disciplinaires des étudiants et leur maîtrise de la langue écrite.                           | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 17. J'estime que ma maîtrise de la langue écrite me permet d'évaluer aisément celle des étudiants.  | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |
| 18. Je sens que j'ai moins le droit que les professeurs de français d'évaluer la langue écrite des étudiants.   | 1     | 2 | 3 | 4 |
|   | ----- |   |   |   |

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4

19. Il est normal que mon évaluation de la langue écrite des étudiants soit moins approfondie que celle des professeurs de français.	1	2	3	4
20. Je suis insatisfait de mon travail quand je ne corrige pas la langue écrite des étudiants.	1	2	3	4
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	1	2	3	4
22. L'évaluation de la langue écrite est souvent inutile.				
23. De façon générale, l'évaluation de la langue écrite a des effets positifs sur la maîtrise de la langue des étudiants.	1	2	3	4
24. Si on augmentait la limite maximale de points pouvant être soustraits pour les fautes, les étudiants seraient plus motivés à améliorer leur maîtrise de la langue.	1	2	3	4
25. Quand il est possible d'échouer le cours parce que des points sont soustraits pour les fautes, les étudiants portent une attention particulière à la qualité de leur langue écrite.	1	2	3	4
26. Au cours de la dernière année, des étudiants ont mis en doute la légitimité de l'évaluation de la langue écrite dans mes cours.	1	2	3	4
27. Au cours de la dernière année, des étudiants ont mis en doute ma compétence à évaluer la qualité de leur langue écrite.	1	2	3	4
28. De façon générale, les étudiants sont résignés à perdre tous les points liés à l'évaluation de la langue écrite.	1	2	3	4
29. Mes collègues et moi avons une idée commune de ce que signifie « évaluer la langue écrite ».	1	2	3	4
30. Pour envoyer des messages cohérents aux étudiants, il est nécessaire que mes collègues et moi nous concertions au sujet de l'évaluation de la langue écrite.	1	2	3	4
31. Pour des raisons d'équité envers les étudiants, il est nécessaire que mes collègues et moi nous concertions au sujet de l'évaluation de la langue écrite des étudiants.	1	2	3	4
32. J'ai besoin de savoir que tous mes collègues évaluent la langue écrite des étudiants pour me motiver à le faire.	1	2	3	4
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	1	2	3	4
34. Les règles de mon collège sont trop exigeantes envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.	1	2	3	4
35. Il est nécessaire que mon collège soit plus exigeant envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.	1	2	3	4
36. Il est nécessaire que mon collège offre aux professeurs des moyens d'améliorer leur maîtrise de la langue écrite.	1	2	3	4
37. Il est nécessaire que mon collège propose aux professeurs des moyens d'améliorer leur façon d'évaluer la langue écrite des étudiants.	1	2	3	4

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4

38. À travers ses actions, mon collègue montre qu'il tient vraiment à ce que les professeurs de l'ensemble des disciplines maîtrisent la langue écrite. 1 2 3 4
39. Il est nécessaire que mon collègue me donne de la rétroaction à propos de la qualité de ma langue écrite. 1 2 3 4
40. L'évaluation de la langue écrite des étudiants est incompatible avec les objectifs de réussite poursuivis par mon collègue. 1 2 3 4
41. Par ses règles sur l'évaluation de la langue écrite des étudiants, mon collègue cherche à exercer un contrôle excessif sur mon travail. 1 2 3 4
42. Mon collègue devrait faire utiliser par tous les professeurs une même grille d'évaluation de la langue ou un même code de correction. 1 2 3 4
43. Dans mon collège, un professeur qui corrige très sévèrement la langue écrite est mal vu par les étudiants. 1 2 3 4
44. Dans mon collège, un professeur qui n'évalue pas la langue écrite des étudiants est mal vu par ses pairs. 1 2 3 4
45. Je tiens à conserver ma pleine autonomie dans les décisions liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants. 1 2 3 4
46. Mon collègue devrait tolérer que des professeurs ne respectent pas intégralement les politiques liées à l'évaluation de la langue écrite des étudiants. 1 2 3 4
47. À travers ses actions, mon collègue montre qu'il tient vraiment à ce que les professeurs l'informent des difficultés qu'ils rencontrent quant à l'évaluation de la langue écrite. 1 2 3 4
48. Il est légitime que mon collègue puisse obliger tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants. 1 2 3 4
49. Dans les évaluations formatives, j'évalue ou je corrige ou je commente toujours la langue écrite des étudiants. 1 2 3 4

À ma connaissance, maîtriser la langue écrite fait partie des compétences à développer entre autres dans la formation spécifique du programme :

50. *Sciences humaines.*  Oui  Non  Je ne sais pas.
51. *Techniques de comptabilité et de gestion.*  Oui  Non  Je ne sais pas.
52. J'ai déjà suivi un ou des cours pour améliorer ma maîtrise de la langue écrite.  Oui  Non

Indiquez la fréquence à laquelle les énoncés suivants correspondent à vos pratiques de correction. Répondez en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à vos pratiques dans les évaluations sommatives seulement.

Jamais 1	Parfois 2	Souvent 3	Toujours 4
-------------	--------------	--------------	---------------

53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants. 1      2      3      4
54. Le nombre d'évaluations dans mes cours m'empêche d'évaluer la qualité de la langue écrite des étudiants. 1      2      3      4
55. Le grand nombre d'étudiants inscrits à mes cours m'empêche d'évaluer la qualité de leur langue écrite. 1      2      3      4
56. Le temps dont je dispose pour l'ensemble de mes tâches m'empêche d'évaluer la qualité de la langue écrite des étudiants. 1      2      3      4
57. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en classe ou les examens faits en classe. 1      2      3      4
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe. 1      2      3      4

Si vous avez répondu « Jamais » à la fois à la question 57 **et** à la question 58, passez directement à la question 79. (Sinon, passez tout simplement à la question 59 et aux suivantes.)

Jamais 1	Parfois 2	Souvent 3	Toujours 4
-------------	--------------	--------------	---------------

59. Je tolère la présence d'un certain nombre de fautes avant de soustraire des points pour la qualité de la langue. 1      2      3      4
60. Je corrige simultanément la langue et le contenu propre à ma discipline plutôt que de le faire dans des opérations séparées. 1      2      3      4

Sur le plan de la langue, j'évalue :

61. les accords (singulier et pluriel, masculin et féminin, incluant les participes passés). 1      2      3      4
62. la conjugaison des verbes (accord, orthographe des terminaisons, etc.). 1      2      3      4
63. la structure de la phrase (phrase complète, ordre des mots, etc.). 1      2      3      4
64. la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.). 1      2      3      4
65. le vocabulaire. 1      2      3      4
66. la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.). 1      2      3      4

Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés suivants. Pour ce faire, veuillez encercler le chiffre qui correspond à votre degré d'accord ou de désaccord.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4

67. Pour réussir à respecter l'ensemble des règles de mon collège ou de mon département quant à l'évaluation des apprentissages, j'ai diminué le nombre ou l'ampleur des travaux et examens où les étudiants doivent écrire.
68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.
69. Je ne soustrais pas autant de points que je le pourrais par rapport aux erreurs de langue quand je m'aperçois qu'un étudiant risque d'échouer le cours.
70. J'estime nécessaire d'obtenir de la rétroaction de la part de mon collègue au sujet de ma façon d'évaluer la langue écrite des étudiants.
71. J'aurais besoin d'une formation ciblée sur les stratégies d'évaluation de la langue pour mieux évaluer la langue écrite des étudiants.
72. J'aurais besoin d'un guide plus précis pour appliquer les règlements de mon collège ou de mon département au sujet de l'évaluation de la langue écrite des étudiants.
73. J'ai l'impression de laisser passer beaucoup de fautes sans les voir.
74. Je me sens parfois démuni quand j'évalue la langue écrite des étudiants.
75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.
76. Par l'évaluation de la langue écrite des étudiants, je vise surtout à leur donner de la rétroaction sur leur maîtrise de la langue.
77. Par l'évaluation de la langue écrite, je vise surtout à stimuler les étudiants pour qu'ils utilisent une langue écrite de qualité en toutes circonstances.

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4

78. Mes pratiques d'évaluation de la langue écrite sont différentes pour les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français.

1 2 3 4

Ne s'applique pas

79. Sexe :  Masculin  Féminin
80. Tranche d'âge :  24 ans et moins  
 25 à 34 ans  
 35 à 44 ans  
 45 à 54 ans  
 55 à 64 ans  
 65 ans et plus
81. Année de vos débuts en enseignement au collégial : \_\_\_\_\_
82. Langue maternelle : Français  Autre : \_\_\_\_\_
83. Discipline(s) d'enseignement : \_\_\_\_\_
84. Diplôme en pédagogie :  Oui  Non
85. Diplôme(s) obtenu(s) :  DEC  
 Baccalauréat  
 Certificat  
 Maîtrise  
 Doctorat  
 Collège classique ou École normale ou École de commerce  
 Autre : \_\_\_\_\_

Est-ce que vous enseignez présentement ou avez enseigné depuis l'automne 2005 (inclusivement) un ou des cours du programme :

86. *Sciences humaines?*  Oui  Non
87. *Techniques de comptabilité et de gestion?*  Oui  Non
88. Votre statut d'enseignant au collégial :  
 Statut précaire  
 Statut permanent

**Merci!**





### Différences significatives sur le plan statistique (départements)

L'organisation des collèges par département étant variable, nous avons dû, pour des fins statistiques, procéder à des regroupements des départements auxquels appartiennent les professeurs qui ont répondu à notre questionnaire de recherche. Ainsi, tous les professeurs spécialistes des disciplines traditionnellement incluses dans les disciplines maîtresses du programme *Sciences humaines* ont été considérés comme faisant partie d'un département que nous avons appelé « Sciences humaines, sciences sociales et psychologie ». Les professeurs spécialistes de disciplines traditionnellement incluses dans les disciplines maîtresses du programme *Techniques de comptabilité et de gestion* ont pour leur part été considérés comme faisant partie d'un département que nous avons nommé « Administration ». Le regroupement des professeurs au sein de deux départements permet d'observer des différences significatives sur le plan statistique, et ce, quant à plusieurs énoncés du questionnaire

### T-Test

#### Group Statistics

	Discipline d'enseignement <sup>2</sup>	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	Sciences humaines et psychologie	106	3,627	,5898	,0573
	Administration	49	3,245	,6624	,0946
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	Sciences humaines et psychologie	106	1,236	,5265	,0511
	Administration	48	1,667	,7810	,1127
53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.	Sciences humaines et psychologie	104	1,462	,5383	,0528
	Administration	49	1,878	,6335	,0905
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Sciences humaines et psychologie	104	3,692	,6547	,0642
	Administration	48	3,063	1,0398	,1501
64. Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	Sciences humaines et psychologie	101	3,030	,8883	,0884
	Administration	44	2,364	,9667	,1457
65. Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.	Sciences humaines et psychologie	101	3,475	,7429	,0739
	Administration	44	2,955	,8340	,1257



66. Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	Sciences humaines et psychologie	100	3,390	,7900	,0790
	Administration	44	2,841	,9631	,1452
74. Je me sens parfois démuni quand j'évalue la langue écrite des étudiants.	Sciences humaines et psychologie	100	1,640	,6594	,0659
	Administration	44	2,068	,7894	,1190
75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.	Sciences humaines et psychologie	101	1,386	,7207	,0717
	Administration	44	1,841	,8877	,1338

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	Equal variances assumed	,177	,674	3,609	153	,000	,3825	,1060	,1731	,5918
	Equal variances not assumed			3,457	84,450	,001	,3825	,1106	,1625	,6024
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	Equal variances assumed	14,550	,000	-4,017	152	,000	-,4308	,1073	-,6427	-,2189
	Equal variances not assumed			-3,480	67,063	,001	-,4308	,1238	-,6779	-,1838
53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.	Equal variances assumed	1,112	,293	-4,210	151	,000	-,4160	,0988	-,6113	-,2208
	Equal variances not assumed			-3,971	81,798	,000	-,4160	,1048	-,6244	-,2076

58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Equal variances assumed	15,064	,000	4,536	150	,000	,6298	,1388	,3555	,9041
	Equal variances not assumed			3,858	64,787	,000	,6298	,1632	,3038	,9558
64. Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	Equal variances assumed	1,049	,307	4,041	143	,000	,6661	,1648	,3402	,9919
	Equal variances not assumed			3,908	76,033	,000	,6661	,1704	,3266	1,0055
65. Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.	Equal variances assumed	,013	,908	3,737	143	,000	,5207	,1393	,2453	,7961
	Equal variances not assumed			3,570	74,059	,001	,5207	,1459	,2301	,8113
66. Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	Equal variances assumed	1,626	,204	3,587	142	,000	,5491	,1531	,2465	,8517
	Equal variances not assumed			3,322	69,581	,001	,5491	,1653	,2194	,8788
74. Je me sens parfois démuni quand j'évalue la langue écrite des étudiants.	Equal variances assumed	,942	,333	-3,375	142	,001	-,4282	,1269	-,6790	-,1774
	Equal variances not assumed			-3,147	70,563	,002	-,4282	,1361	-,6995	-,1569
75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.	Equal variances assumed	2,203	,140	-3,250	143	,001	-,4548	,1399	-,7314	-,1782
	Equal variances not assumed			-2,995	68,799	,004	-,4548	,1518	-,7577	-,1519



## Annexe 6

### Différences significatives sur le plan statistique (programmes d'enseignement)

Le programme ou les programmes dont font partie les cours que donnent les professeurs qui ont répondu à notre questionnaire de recherche permettent d'observer plusieurs différences significatives sur le plan statistique. Les groupes sont ainsi répartis : professeurs dont les cours sont exclusivement des cours destinés aux étudiants du programme *Sciences humaines*; professeurs dont les cours sont exclusivement des cours destinés aux étudiants du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*; professeurs dont les cours sont destinés aux étudiants du programme *Sciences humaines* et aux étudiants du programme *Techniques de comptabilité et de gestion*.

## Oneway

### Descriptives

						95% Confidence Interval for Mean			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	Sc. hum. seulement	101	3,678	,5079	,0505	3,578	3,778	2,0	4,0
	TCG seulement	23	3,261	,8100	,1689	2,911	3,611	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	31	3,161	,6878	,1235	2,909	3,414	1,0	4,0
	Total	155	3,513	,6369	,0512	3,412	3,614	1,0	4,0
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	Sc. hum. seulement	101	1,168	,4259	,0424	1,084	1,252	1,0	3,0
	TCG seulement	23	1,391	,7223	,1506	1,079	1,704	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	30	1,800	,7611	,1390	1,516	2,084	1,0	4,0
	Total	154	1,325	,6037	,0486	1,229	1,421	1,0	4,0
48. Il est légitime que mon collègue puisse obliger tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants.	Sc. hum. seulement	99	3,303	,6617	,0665	3,171	3,435	1,0	4,0
	TCG seulement	23	3,000	,8528	,1778	2,631	3,369	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	30	2,733	,8277	,1511	2,424	3,042	1,0	4,0
	Total	152	3,145	,7582	,0615	3,023	3,266	1,0	4,0

53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.	Sc. hum. seulement	101	1,396	,5115	,0509	1,295	1,497	1,0	3,0
	TCG seulement	23	1,870	,6944	,1448	1,569	2,170	1,0	3,0
	TCG et Sc. hum.	30	1,933	,5833	,1065	1,716	2,151	1,0	3,0
	Total	154	1,571	,6034	,0486	1,475	1,667	1,0	3,0
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Sc. hum. seulement	99	3,768	,5117	,0514	3,666	3,870	1,0	4,0
	TCG seulement	22	2,955	1,2141	,2588	2,416	3,493	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	31	3,065	,9978	,1792	2,699	3,431	1,0	4,0
	Total	152	3,507	,8378	,0680	3,372	3,641	1,0	4,0
64. Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	Sc. hum. seulement	98	3,031	,9019	,0911	2,850	3,211	1,0	4,0
	TCG seulement	19	2,158	,7647	,1754	1,789	2,526	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	27	2,519	,9755	,1877	2,133	2,904	1,0	4,0
	Total	144	2,819	,9509	,0792	2,663	2,976	1,0	4,0
65. Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.	Sc. hum. seulement	98	3,490	,7215	,0729	3,345	3,634	1,0	4,0
	TCG seulement	19	2,789	,8550	,1961	2,377	3,202	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	27	3,074	,8286	,1595	2,746	3,402	2,0	4,0
	Total	144	3,319	,7991	,0666	3,188	3,451	1,0	4,0
66. Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	Sc. hum. seulement	97	3,474	,7230	,0734	3,329	3,620	2,0	4,0
	TCG seulement	19	2,632	,8951	,2053	2,200	3,063	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	27	2,963	,9799	,1886	2,575	3,351	1,0	4,0
	Total	143	3,266	,8554	,0715	3,124	3,407	1,0	4,0
68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.	Sc. hum. seulement	97	2,072	,8447	,0858	1,902	2,242	1,0	4,0
	TCG seulement	19	2,474	1,0733	,2462	1,956	2,991	1,0	4,0
	TCG et Sc. hum.	27	2,926	,7808	,1503	2,617	3,235	1,0	4,0
	Total	143	2,287	,9240	,0773	2,134	2,439	1,0	4,0

75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.	Sc. hum. seulement	98	1,337	,6726	,0679	1,202	1,472	1,0	4,0
	TCG seulement	19	1,632	,6840	,1569	1,302	1,961	1,0	3,0
	TCG et Sc. hum.	27	2,000	,9608	,1849	1,620	2,380	1,0	4,0
	Total	144	1,500	,7755	,0646	1,372	1,628	1,0	4,0

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	Between Groups	8,054	2	4,027	11,247	,000
	Within Groups	54,420	152	,358		
	Total	62,474	154			
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	Between Groups	9,349	2	4,675	15,207	,000
	Within Groups	46,417	151	,307		
	Total	55,766	153			
48. Il est légitime que mon collègue puisse obliger tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants.	Between Groups	8,040	2	4,020	7,604	,001
	Within Groups	78,776	149	,529		
	Total	86,816	151			
53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.	Between Groups	9,081	2	4,540	14,701	,000
	Within Groups	46,634	151	,309		
	Total	55,714	153			
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Between Groups	19,511	2	9,756	16,808	,000
	Within Groups	86,482	149	,580		
	Total	105,993	151			
64. Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	Between Groups	15,130	2	7,565	9,343	,000
	Within Groups	114,175	141	,810		
	Total	129,306	143			

65. Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.	Between Groups	9,806	2	4,903	8,483	,000
	Within Groups	81,500	141	,578		
	Total	91,306	143			
66. Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	Between Groups	14,333	2	7,166	11,201	,000
	Within Groups	89,570	140	,640		
	Total	103,902	142			
68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.	Between Groups	16,161	2	8,081	10,766	,000
	Within Groups	105,084	140	,751		
	Total	121,245	142			
75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.	Between Groups	9,691	2	4,846	8,953	,000
	Within Groups	76,309	141	,541		
	Total	86,000	143			

## Post Hoc Tests

### Multiple Comparisons

#### Scheffe

Dependent Variable	(I) Programme d'enseignement	(J) Programme d'enseignement	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	,4173(*)	,1382	,012	,076	,759
		TCG et Sc. hum.	,5169(*)	,1229	,000	,213	,821
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	-,4173(*)	,1382	,012	-,759	-,076
		TCG et Sc. hum.	,0996	,1647	,833	-,307	,507
		Sc. hum. seulement	-,5169(*)	,1229	,000	-,821	-,213
TCG et Sc. hum.	TCG seulement	-,0996	,1647	,833	-,507	,307	
33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	-,2230	,1281	,223	-,540	,094
		TCG et Sc. hum.	-,6317(*)	,1153	,000	-,917	-,347
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	,2230	,1281	,223	-,094	,540
		TCG et Sc. hum.	-,4087(*)	,1537	,032	-,789	-,029
		Sc. hum. seulement	,6317(*)	,1153	,000	,347	,917
TCG et Sc. hum.	TCG seulement	,4087(*)	,1537	,032	,029	,789	
48. Il est légitime que mon collègue puisse obliger tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	,3030	,1683	,201	-,113	,719
		TCG et Sc. hum.	,5697(*)	,1515	,001	,195	,944
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	-,3030	,1683	,201	-,719	,113
		TCG et Sc. hum.	,2667	,2015	,419	-,232	,765
		Sc. hum. seulement	-,5697(*)	,1515	,001	-,944	-,195
TCG et Sc. hum.	TCG seulement	-,2667	,2015	,419	-,765	,232	
53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	-,4735(*)	,1284	,001	-,791	-,156
		TCG et Sc. hum.	-,5373(*)	,1156	,000	-,823	-,252
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	,4735(*)	,1284	,001	,156	,791
		TCG et Sc. hum.	-,0638	,1540	,918	-,445	,317
		Sc. hum. seulement	,5373(*)	,1156	,000	,252	,823



		TCG seulement	,0638	,1540	,918	-,317	,445
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	,8131(*)	,1796	,000	,369	1,257
		TCG et Sc. hum.	,7032(*)	,1568	,000	,315	1,091
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	-,8131(*)	,1796	,000	-1,257	-,369
		TCG et Sc. hum.	-,1100	,2124	,875	-,635	,415
	TCG et Sc. hum.	Sc. hum. seulement	-,7032(*)	,1568	,000	-1,091	-,315
		TCG seulement	,1100	,2124	,875	-,415	,445
64. Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).	Sc. hum. seulement	TCG seulement	,8727(*)	,2256	,001	,315	,635
		TCG et Sc. hum.	,5121(*)	,1956	,035	,028	,996
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	-,8727(*)	,2256	,001	-1,431	-,315
		TCG et Sc. hum.	-,3606	,2695	,411	-1,027	,306
	TCG et Sc. hum.	Sc. hum. seulement	-,5121(*)	,1956	,035	-,996	-,028
		TCG seulement	,3606	,2695	,411	-,306	1,027
65. Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	,7003(*)	,1906	,002	,229	1,172
		TCG et Sc. hum.	,4157(*)	,1652	,045	,007	,825
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	-,7003(*)	,1906	,002	-1,172	-,229
		TCG et Sc. hum.	-,2846	,2277	,460	-,848	,279
	TCG et Sc. hum.	Sc. hum. seulement	-,4157(*)	,1652	,045	-,825	-,007
		TCG seulement	,2846	,2277	,460	-,279	,848
66. Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).	Sc. hum. seulement	TCG seulement	,8426(*)	,2007	,000	,346	1,339
		TCG et Sc. hum.	,5113(*)	,1740	,015	,081	,942
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	-,8426(*)	,2007	,000	-1,339	-,346
		TCG et Sc. hum.	-,3314	,2395	,387	-,924	,261
	TCG et Sc. hum.	Sc. hum. seulement	-,5113(*)	,1740	,015	-,942	-,081
		TCG seulement	,3314	,2395	,387	-,261	,924
68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	-,4015	,2174	,185	-,939	,136
		TCG et Sc. hum.	-,8538(*)	,1885	,000	-1,320	-,387

	TCG seulement	Sc. hum. seulement	,4015	,2174	,185	-,136	,939
		TCG et Sc. hum.	-,4522	,2594	,222	-1,094	,190
	TCG et Sc. hum.	Sc. hum. seulement	,8538(*)	,1885	,000	,387	1,320
		TCG seulement	,4522	,2594	,222	-,190	1,094
75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.	Sc. hum. seulement	TCG seulement	-,2948	,1844	,282	-,751	,161
		TCG et Sc. hum.	-,6633(*)	,1599	,000	-1,059	-,268
	TCG seulement	Sc. hum. seulement	,2948	,1844	,282	-,161	,751
		TCG et Sc. hum.	-,3684	,2203	,250	-,913	,177
	TCG et Sc. hum.	Sc. hum. seulement	,6633(*)	,1599	,000	,268	1,059
		TCG seulement	,3684	,2203	,250	-,177	,913

\* The mean difference is significant at the .05 level.

## Homogeneous Subsets

### 21. Tout professeur du collégial a le devoir d'évaluer la langue écrite de ses étudiants.

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
TCG et Sc. hum.	31	3,161	
TCG seulement	23	3,261	
Sc. hum. seulement	101		3,678
Sig.		,785	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 35,031.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

### 33. Seuls les professeurs de français ont la responsabilité de travailler à l'amélioration de la langue écrite des étudiants.

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Sc. hum. seulement	101	1,168	
TCG seulement	23	1,391	
TCG et Sc. hum.	30		1,800
Sig.		,250	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 34,597.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

### 48. Il est légitime que mon collègue puisse obliger tous les professeurs à évaluer la langue écrite des étudiants.

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
TCG et Sc. hum.	30	2,733	
TCG seulement	23	3,000	3,000
Sc. hum. seulement	99		3,303
Sig.		,316	,227

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 34,517.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**53. Les types d'évaluations que je choisis pour mes cours m'empêchent d'évaluer la langue écrite des étudiants.**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Sc. hum. seulement	101	1,396	
TCG seulement	23		1,870
TCG et Sc. hum.	30		1,933
Sig.		1,000	,892

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 34,597.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
TCG seulement	22	2,955	
TCG et Sc. hum.	31	3,065	
Sc. hum. seulement	99		3,768
Sig.		,837	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 34,163.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**64. Sur le plan de la langue, j'évalue la ponctuation (virgule, point, point d'interrogation, etc.).**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
TCG seulement	19	2,158	
TCG et Sc. hum.	27	2,519	2,519
Sc. hum. seulement	98		3,031
Sig.		,302	,092

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,038.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**65. Sur le plan de la langue, j'évalue le vocabulaire.**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
TCG seulement	19	2,789	
TCG et Sc. hum.	27	3,074	3,074
Sc. hum. seulement	98		3,490
Sig.		,352	,110

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,038.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**66. Sur le plan de la langue, j'évalue la structure du texte (organisation logique, introduction, développement, conclusion, etc.).**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
TCG seulement	19	2,632	
TCG et Sc. hum.	27	2,963	
Sc. hum. seulement	97		3,474
Sig.		,279	1,000

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,007.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**68. Je signale seulement les fautes que je peux identifier sans recourir à des outils comme les dictionnaires, les grammaires, etc.**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Sc. hum. seulement	97	2,072	
TCG seulement	19	2,474	2,474
TCG et Sc. hum.	27		2,926
Sig.		,203	,133

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,007.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

**75. J'évalue la langue écrite des étudiants parce qu'on m'y oblige.**

Scheffe

Programme d'enseignement	N	Subset for alpha = .05	
		1	2
Sc. hum. seulement	98	1,337	
TCG seulement	19	1,632	1,632
TCG et Sc. hum.	27		2,000
Sig.		,302	,156

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a Uses Harmonic Mean Sample Size = 30,038.

b The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.



**Annexe 7**

**Différences significatives sur le plan statistique  
(approches institutionnelles)**

**T-Test**

**Group Statistics**

	<b>Approche collège</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error Mean</b>
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Tendant vers l'unification	46	3,848	,3632	,0535
	Tendant vers la diversité	113	3,345	,9522	,0896

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
58. Au cours de la session d'automne 2007, j'ai évalué la langue écrite des étudiants dans les travaux faits en dehors de la classe ou les examens faits en dehors de la classe.	Equal variances assumed	38,053	,000	3,474	157	,001	,5027	,1447	,2169	,7885
	Equal variances not assumed			4,817	156,582	,000	,5027	,1044	,2966	,7088





## Annexe 8

### Différences significatives sur le plan statistique (scolarité)

#### Descriptives

34. Les règles de mon collège sont trop exigeantes envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Certificat, bac ou cours classique	47	1,894	,7867	,1147	1,663	2,125	1,0	4,0
Maîtrise	95	1,484	,6165	,0633	1,359	1,610	1,0	4,0
Doctorat	19	1,158	,3746	,0859	,977	1,338	1,0	2,0
Total	161	1,565	,6872	,0542	1,458	1,672	1,0	4,0

#### ANOVA

34. Les règles de mon collège sont trop exigeantes envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,845	2	4,422	10,472	,000
Within Groups	66,721	158	,422		
Total	75,565	160			

#### Post Hoc Tests

##### Multiple Comparisons

Dependent Variable: 34. Les règles de mon collège sont trop exigeantes envers les étudiants sur le plan de l'évaluation de la langue écrite.

Scheffe

(I) Niveau de scolarité	(J) Niveau de scolarité	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Certificat, bac ou cours classique	Maîtrise	,4094(*)	,1159	,002	,123	,696
	Doctorat	,7357(*)	,1767	,000	,299	1,172
Maîtrise	Certificat, bac ou cours classique	-,4094(*)	,1159	,002	-,696	-,123
	Doctorat	,3263	,1633	,139	-,077	,730
Doctorat	Certificat, bac ou cours classique	-,7357(*)	,1767	,000	-1,172	-,299
	Maîtrise	-,3263	,1633	,139	-,730	,077

\* The mean difference is significant at the .05 level.



**Pistes suggérées par les professeurs  
pour favoriser une prise en charge et une évaluation optimale  
de la compétence langagière des étudiants**

**Soutien que les établissements ou le MELS devraient offrir aux professeurs**

- Développer des outils informatiques qui permettraient aux professeurs non spécialistes de la langue d'identifier la nature des erreurs dans les productions des étudiants.
- Favoriser l'utilisation d'outils informatiques, par exemple LEA, qui rendent l'évaluation plus efficace.
- Favoriser les approches pédagogiques multidisciplinaires qui permettent des échanges entre les professeurs de la formation spécifique et ceux de la formation générale, au premier plan les professeurs de la discipline Français.
- Former les professeurs à la nouvelle grammaire.
- Former les professeurs à la nouvelle orthographe.
- Développer, pour répondre aux besoins de formation des professeurs, l'équivalent des centres d'aide pour les étudiants.
- Offrir aux professeurs des formations ciblées et ponctuelles sur différents éléments de la langue écrite.

**Actions à poser par les professeurs**

- Privilégier exclusivement l'utilisation d'ouvrages pédagogiques ou des logiciels en français.
- Refuser d'évaluer les productions des étudiants dans lesquelles la qualité de la langue ne répond pas à des standards minimaux de qualité (ces standards ne sont toutefois pas définis).
- Adopter un niveau de langue adéquat pour pouvoir agir comme modèle linguistique.
- Adopter une approche pédagogique qui permet de faire du renforcement positif quant à l'importance de la maîtrise de la langue (éviter les approches qui misent sur la sanction plutôt que sur la valorisation).

**Exigences que les établissements ou le MELS devraient avoir à l'endroit des professeurs**

- Obliger tous les professeurs à réussir un test de français à leur embauche.
- Offrir aux professeurs de la rétroaction à la suite de ce test à l'embauche.





[www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue](http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue)