

La rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit

Claire Asselin et Anne Mc Laughlin

Professeures
Département de linguistique
Université du Québec à Montréal

Suite à une décision ministérielle, tous les finissants du collégial qui veulent être admis dans une université devront dorénavant subir un test de français.

Le test choisi par la Ministre, une dissertation, est du même type que celui que passent les élèves à la fin du secondaire.

Le choix de la dissertation comme moyen de mesurer les habiletés de base en français ne fait pas l'unanimité. La revue Factual, dans son numéro de novembre 1991, présente deux positions divergentes : celle de la coordination provinciale de français (Sanchez, Ernesto, « La position de la coordination de français », p. 10-12), favorable à ce choix, et celle de Jacques Lecavalier (« Mesure et démesure de la compétence », p. 9-11) qui met en doute la valeur de la dissertation comme moyen d'évaluer la compétence langagière.

C'est cette position qu'adoptent Claire Asselin et Anne Mc Laughlin qui soutiennent ici que le choix de la Ministre pose de graves problèmes d'ordre méthodologique, juridique et pédagogique.

Au moment où la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Madame Lucienne Robillard annonce que, à compter du printemps 1992, les collèges prendront la relève des universités en ce qui concerne la vérification de la compétence en français écrit, nous sommes en droit de nous interroger sur le type d'épreuve retenue par le MESS et sur les exigences de validité auxquelles l'instrument d'évaluation doit répondre.

Le MESS a choisi la rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français

écrit. Or, l'utilisation de la rédaction souève de graves problèmes d'ordre méthodologique, juridique et pédagogique dont le MESS ne semble pas avoir tenu compte avant de prendre une décision aussi lourde de conséquences sur l'avenir de milliers d'étudiants.

Nous montrerons ici que la rédaction ne peut satisfaire aux critères de validité de contenu et de validité psychométrique qu'on est en droit d'exiger d'un instrument qui servira à des fins diagnostiques et à la sélection des candidats aux études

universitaires. Auparavant, nous répondrons aux trois questions préalables suivantes :

- ◆ Qu'entend-on par compétence en français écrit ?
- ◆ Quelles sont les exigences de validité de contenu et de validité psychométrique d'un instrument d'évaluation de la compétence en français écrit ?
- ◆ Par quelles étapes doit passer un instrument qui prétend répondre à ces exigences de validité ?

La compétence en français écrit

Le choix du contenu et de la forme d'un instrument d'évaluation de la compétence en français écrit repose sur une définition de ce qui fait l'objet de cette évaluation, la compétence en français écrit.

La compétence en français écrit est constituée de deux aspects, à savoir **la connaissance du code linguistique écrit** et **l'habileté langagière de communication**. Par « connaissance du code linguistique », nous entendons la capacité de respecter les structures syntaxiques, la morphologie, l'orthographe lexicale et grammaticale, la ponctuation ainsi que les traits sémantiques et syntaxiques des éléments lexicaux. Par « habileté langagière de communication », nous entendons la capacité d'organiser de façon cohérente des informations suffisantes et pertinentes et de les présenter d'une façon qui tienne compte de l'interlocuteur, de la situation d'écriture et de l'intention de communication.

Les exigences de validité d'un instrument d'évaluation de la compétence en français écrit

Afin de s'assurer que les finissants des collèges seront équitablement évalués et aussi, ce qui n'est pas à négliger, afin de se mettre à l'abri des contestations judiciaires, le MESS doit choisir un instrument d'évaluation validé. Or, le gouffre qu'on peut observer entre le concept de validité qui émane des textes favorables à l'adoption de la rédaction comme instrument d'évaluation et celui qui est couramment admis par la communauté scientifique ne peut que causer de vives inquiétudes.

Un instrument d'évaluation n'est pas « valide » parce qu'il a été administré à des milliers de sujets, ni parce que les résultats

de différents contingents de sujets tendent vers une même moyenne (générer des nombres au hasard produit le même effet). En fait, la validité d'un instrument d'évaluation se mesure à deux aspects : la **validité de contenu** et la **validité psychométrique**. Il est plutôt navrant de constater que la définition de « validité » que semblent avoir adoptée les défenseurs de la rédaction non seulement réduit caricaturalement le deuxième de ces aspects, mais évacue complètement le premier. Il est donc nécessaire de rappeler en quoi consiste la validité de contenu et en quoi consiste la validité psychométrique.

La validité de contenu

Au point de vue de la validité de contenu, un bon instrument d'évaluation de la compétence en français écrit doit évaluer toutes les composantes du code linguistique écrit : orthographe lexicale et grammaticale, morphologie, syntaxe, ponctuation, lexique ; et toutes les composantes de l'habileté langagière de communication : capacité d'organiser de façon cohérente des informations suffisantes et pertinentes, capacité de tenir compte de l'interlocuteur, de la situation d'écriture et de l'intention de communication. À l'intérieur de ces composantes, il doit évaluer les catégories du code linguistique et les aspects de l'habileté langagière dont le choix, fondé sur des critères explicites et justifiés, fait l'objet d'un consensus d'experts. Un bon instrument d'évaluation de la compétence en français écrit doit d'autre part évaluer la capacité du scripteur d'utiliser correctement toutes les structures que la langue met à sa disposition, et non pas seulement sa capacité d'éviter les erreurs en se restreignant à quelques structures qu'il maîtrise ou croit maîtriser.

La validité psychométrique

Au point de vue de la validité psychométrique, un bon instrument d'évaluation de la compétence en français écrit doit présenter les meilleures garanties scientifiques possible*, entre autres une forte validité de construit et de convergence, une validité prédictive et discriminante élevée et une grande fidélité. La définition de chacun de ces concepts psychométriques ainsi que la description détaillée des diverses analyses que comporte la validation psychométrique dépassent les limites de cet article. Nous nous restreindrons ici aux problèmes que la rédaction soulève relativement aux exigences de fidélité.

Pour qu'un instrument présente une grande fidélité, il doit permettre d'une part que les mêmes sujets obtiennent des résultats équivalents en subissant la même version ou différentes versions présumées équivalentes du même instrument, et d'autre part que ces résultats ne varient pas en fonction des correcteurs. En d'autres mots, un instrument d'évaluation présente une grande fidélité s'il évalue de la même façon un même sujet indépendamment de la version de l'instrument utilisée et indépendamment aussi du correcteur. Nous montrerons plus loin non seulement que le problème de l'équivalence des versions n'a pas même été abordé par les défenseurs de la rédaction, mais que celui de l'accord interjuges n'a été résolu qu'au prix d'une invalidation du contenu de l'instrument.

Les étapes de la fabrication d'un instrument répondant à ces critères de validité

En ce qui concerne la fabrication d'un instrument qui prétend répondre à ces exigences de validité de contenu et de validité psychométrique, elle doit passer par les étapes suivantes.

Tout d'abord, un comité d'experts choisit les aspects de l'habileté langagière ainsi que les catégories linguistiques que l'instrument devra évaluer. Pour ce faire, il établit la liste de toutes les habiletés et connaissances qui constituent la compétence en français écrit et se donne des critères bien définis, fondés sur des analyses de fréquence d'erreurs et sur l'expérience de chacun, lui permettant de choisir parmi toutes ces habiletés et connaissances celles qui sont les plus représentatives.

Par exemple, dans la liste des connaissances qui relèvent de la compétence en français écrit se trouvent les règles de l'accord du verbe. Le comité d'experts peut décider que, pour évaluer adéquatement cette connaissance, il faut demander au candidat d'appliquer cette règle dans un contexte où le sujet est inversé ou séparé du verbe par un écran. D'une part, c'est dans ces contextes que les erreurs sont les plus fréquentes ; d'autre part, l'expérience permet de prévoir qu'un scripteur qui sait appliquer correctement la règle de l'accord du verbe dans de tels contextes pourra le faire aussi dans d'autres contextes. Par ailleurs, dans la liste des habiletés qui relèvent de la compétence en français écrit se trouve la capacité de présenter des

informations de façon cohérente. Si une analyse de fréquence d'erreurs démontre que c'est dans les rapports de lecture que les erreurs relatives à cette habileté sont les plus fréquentes, le comité d'experts peut décider que c'est dans ce contexte qu'il faut l'évaluer.

Une fois qu'un consensus d'experts aura permis de déterminer quelles connaissances et habiletés on doit évaluer, et dans quels contextes on doit les évaluer, on procède à l'élaboration d'un devis très détaillé et très explicite de l'instrument à fabriquer. Ce devis est nécessaire si on veut rendre possible la fabrication de versions équivalentes de l'instrument.

On procède ensuite à la fabrication de plusieurs versions de l'instrument respectant toutes les spécifications du devis. Ces versions sont ensuite soumises à la validation psychométrique, c'est-à-dire qu'on administre chacune d'elles à un même groupe de sujets représentatifs de la clientèle visée, pour en vérifier la validité.

La rédaction et les exigences de validité de contenu et de validité psychométrique

Personne ne mettra en doute la valeur de la rédaction comme **instrument d'apprentissage**. La compétence en français écrit étant la capacité de produire des discours écrits qui soient grammaticaux et cohérents, la meilleure façon d'améliorer cette compétence est de s'exercer à produire des discours écrits. La rédaction est donc certainement un des meilleurs instruments d'apprentissage qui soient. Cependant, la qualité de la rédaction comme instrument pédagogique n'en fait pas pour autant un bon instrument d'évaluation. L'utilisation de la rédaction comme moyen d'évaluer la compétence de scripteur soulève des problèmes de validité de contenu et de validité psychométrique.

Les problèmes de validité de contenu

La rédaction en tant qu'instrument d'évaluation de la compétence en français écrit présente de graves lacunes en ce qui concerne tant les connaissances du code linguistique que les habiletés langagières de communication.

● **Les connaissances du code linguistique**

Par rapport aux connaissances du code linguistique, une épreuve constituée d'une

rédaction a le désavantage de permettre au scripteur de choisir les structures qu'il utilisera. Rien ne nous assure que ces structures coïncident avec celles qui ont été jugées par le comité d'experts comme représentatives de l'ensemble des connaissances qui relèvent de la compétence d'un bon scripteur. Par exemple, rien ne nous assure que les structures choisies par le scripteur permettent d'évaluer sa maîtrise de la règle de l'accord du verbe dans un contexte où le sujet est inversé ou séparé du verbe par un écran. Il en est de même pour toutes les catégories de la connaissance du code linguistique. Le scripteur peut, dans une rédaction, éviter les structures avec lesquelles il n'est pas à l'aise et se restreindre à celles qu'il maîtrise ou croit maîtriser. Or, on est en droit de s'attendre à ce qu'un candidat à des études collégiales ou universitaires soit aussi à l'aise avec la construction des phrases complexes qu'avec celle des phrases simples ; mais, dans une rédaction, rien n'empêche le candidat de produire une suite de propositions indépendantes, évitant ainsi tous les écueils de la subordination (emploi des temps et des modes, des conjonctions, des pronoms relatifs, etc.). Quand un candidat se contente d'écrire des phrases comme « M. Tremblay est très occupé. Il est quand même ponctuel », on ne peut rien dire de sa compétence à écrire des phrases plus complexes comme « Bien qu'il soit très occupé, M. Tremblay est ponctuel ».

En plus d'avoir le désavantage de permettre au scripteur de choisir les structures qu'il utilisera, la rédaction a comme caractéristique d'imposer au scripteur un type de discours particulier, qui est habituellement un texte d'opinion. Or, ce type de discours est ordinairement écrit au présent. Le scripteur n'a donc pas le loisir de manifester sa compétence (ou son incompétence) par rapport à divers aspects importants du code linguistique : l'emploi des temps, la flexion verbale aux temps autres que le présent, la distinction entre le participe passé et l'infinitif, l'accord du participe passé, etc.

Tous les types de discours présentent cette sorte d'inconvénient. Dans un discours narratif, par exemple, le scripteur peut se contenter de rapporter les faits en respectant leur ordre chronologique, et ainsi éviter les problèmes relatifs à l'emploi des mots charnières (c'est-à-dire les conjonctions et les adverbes). Tout type de discours particulier, quel qu'il soit, a le désavantage

d'exclure à toutes fins utiles un certain nombre d'aspects du code qui relèvent de la compétence linguistique et que, par conséquent, l'évaluateur ne peut mesurer.

Les contraintes relatives au type de discours qu'on imposera, ainsi que la liberté laissée au scripteur de n'utiliser que les structures et les éléments lexicaux qu'il maîtrise parfaitement, mettent en cause la validité de contenu de la rédaction comme instrument d'évaluation des connaissances du code linguistique.

● *Les habiletés langagières de communication*

La rédaction présente aussi des défauts de validité de contenu par rapport aux habiletés langagières de communication.

En effet, les différents types de discours font appel à des habiletés différentes, et rien ne nous autorise à croire qu'il y a une relation d'équivalence entre les habiletés à l'œuvre dans des types de discours différents. En fait, quiconque a fait produire différents types de discours par un même groupe d'étudiants a pu observer qu'une telle relation d'équivalence n'existe pas : tel scripteur est plus habile dans un discours narratif, tel autre l'est plus dans un discours informatif. Une seule rédaction ne permet donc pas d'évaluer des habiletés qui soient représentatives de l'ensemble des habiletés qui relèvent de la compétence de scripteur, ni de l'ensemble des habiletés qu'on est en droit d'exiger d'un candidat à des études supérieures.

Par exemple, il est légitime de vouloir évaluer, chez un candidat à des études supérieures, d'une part sa capacité de faire la synthèse d'un texte et d'autre part sa capacité d'exprimer clairement son opinion et de la justifier. Or, il n'est pas possible, par une seule rédaction, d'évaluer à la fois ces deux aspects essentiels de l'habileté langagière de communication. Le type de discours qu'impose la rédaction aura donc nécessairement pour effet d'exclure l'un de ces deux aspects. Comme les résultats obtenus par un candidat relativement à l'un de ces deux aspects ne permettent pas de faire de prédictions sur les résultats qu'il aurait obtenus relativement à l'autre aspect, les candidats seront évalués non pas en fonction de l'ensemble de leur compétence langagière, mais en fonction de quelques aspects non représentatifs de cette compétence, c'est-à-dire ceux qu'un type de discours particulier met à l'œuvre.

En tant qu'instrument d'évaluation de la compétence en français écrit, la rédaction présente donc des problèmes incontournables de validité de contenu aussi bien par rapport aux habiletés langagières de communication que par rapport aux connaissances linguistiques.

Les problèmes de validité psychométrique

De plus, la rédaction présente des problèmes relativement à la validité psychométrique. Pour être psychométriquement valide, un instrument doit, entre autres exigences, présenter une grande fidélité, c'est-à-dire que d'une part les mêmes sujets doivent obtenir des résultats équivalents en subissant la même ou différentes versions présumées équivalentes du même instrument, et que d'autre part ces résultats ne doivent pas varier en fonction des correcteurs.

● *L'équivalence des différentes versions d'un instrument*

En ce qui concerne la difficulté de fabriquer des versions équivalentes d'un instrument constitué d'une rédaction, à notre connaissance aucune recherche n'a été effectuée. Cependant, notre expérience d'un cours de rédaction où les étudiants avaient à produire des textes différant quant au thème, au type de discours et au type de texte, nous a montré que les performances d'un même scripteur sont très sensibles à ces variables. Ce qui n'est guère surprenant : les caractéristiques mêmes de la rédaction impliquent que des versions différentes de cet instrument ne peuvent être équivalentes ni quant au code linguistique, ni quant à l'habileté langagière de communication.

En effet, comme nous venons de le voir, chaque type de discours particulier met à l'œuvre des catégories différentes du code linguistique et des aspects différents de l'habileté langagière de communication. Il est donc impossible que des types de discours différents puissent constituer des instruments d'évaluation équivalents. Faire varier le thème sans faire varier le type de discours ne résout pas non plus le problème, puisque chaque thème fait appel à un vocabulaire particulier et à des connaissances générales différentes, et modifie la nature, le nombre et l'ordre des idées à développer.

● L'accord interjuges

En ce qui concerne le problème de l'accord interjuges, il nous apparaît, dans l'état actuel de nos recherches, que celui-ci ne peut être réglé qu'au prix d'une diminution de la validité de contenu de la rédaction. Nous illustrerons cette affirmation en montrant comment la nécessité d'établir une grille de correction suffisamment détaillée pour assurer l'accord interjuges a des effets douteux sur l'évaluation des habiletés langagières de communication et des connaissances du code linguistique.

Pour ce qui est des habiletés langagières de communication, prenons l'exemple de l'introduction du sujet d'un texte, qui est certainement un des éléments qu'on veut évaluer dans une rédaction. Cet élément doit donc être un des critères essentiels d'une grille de correction. Comme il y a de multiples façons d'introduire un sujet, ce critère doit être explicité d'une façon telle que tous les correcteurs évaluent de la même façon les introductions de chaque texte. La formulation de ce critère de la façon suivante : « Le scripteur énonce clairement le sujet de son texte » ne permet pas d'assurer l'accord interjuges.

Supposons que le type de discours imposé soit un texte d'opinion, par exemple : « Êtes-vous pour ou contre la peine de mort ? ». Pour que l'introduction à ce sujet soit jugée satisfaisante, le scripteur peut-il se contenter d'annoncer qu'il traitera de la peine de mort, ou doit-il aussi annoncer qu'il est pour, qu'il est contre, ou qu'il n'a pas d'opinion tranchée ? Quelle que soit son opinion, doit-il déjà résumer l'argumentation qu'il développera par la suite ? Ces seules questions montrent déjà que « énoncer le sujet d'un texte » peut être interprété de différentes façons.

Le terme *clairement*, dans « énoncer clairement le sujet d'un texte », laisse lui aussi place à diverses interprétations. Le sujet d'un texte peut être annoncé d'une façon tout à fait explicite ; mais certains scripteurs, et ce sont souvent les plus habiles, choisissent plutôt de solliciter l'attention par une question ou une anecdote. On peut facilement concevoir qu'un scripteur puisse introduire un texte portant sur la peine de mort par le rappel d'une erreur judiciaire qui n'a été découverte qu'après l'exécution de l'accusé. Des correcteurs compétents qui ne sont pas liés par une grille contraignante évalueront favorablement une telle introduction. Mais on ne voit pas comment

une grille contraignante pourrait à la fois permettre ce type d'introduction et exclure toutes les introductions obscures que des correcteurs compétents pourraient évaluer défavorablement.

Pour assurer l'accord interjuges, il faut aussi définir l'endroit où le candidat doit annoncer le sujet de son texte. Doit-il le faire dès la première phrase ?

Enfin, au moment de la définition des critères de correction, il faut décider si ces critères seront appliqués en tenant compte de la situation d'écriture fictive imposée au candidat (par exemple : un éditorial pour un journal étudiant) ou de la situation d'écriture réelle (par exemple : une épreuve d'admission). En ce qui concerne plus particulièrement le critère de l'énonciation du sujet, cette décision a différentes conséquences. Si l'on tient compte de la situation d'écriture réelle, on ne peut pas évaluer défavorablement un candidat qui ne prend pas la peine d'énoncer son sujet, puisque celui-ci est clairement formulé dans la question à laquelle on lui demande de répondre (et qui est ordinairement imprimée juste au-dessus de l'espace qu'on laisse à la disposition du candidat). On ne peut non plus évaluer défavorablement un candidat qui s'adresse à son interlocuteur réel (c'est-à-dire le correcteur) et qui introduit son texte par l'énumération des raisons pour lesquelles ils n'apprécie pas le sujet qu'on lui impose.

La nécessité de définir chaque critère de correction de façon très explicite a des effets douteux non seulement sur l'évaluation des habiletés langagières de communication, mais aussi sur celle de la maîtrise du code linguistique.

Par exemple, il y a différentes interprétations possibles du critère suivant : « Le scripteur se sert d'un vocabulaire riche, précis et varié ». Certains correcteurs évaluent très défavorablement toute répétition d'un même mot – ou emploi de mots de même radical – dans une même phrase, allant même jusqu'à préférer la variété à la précision. D'autres, au contraire, croient que la précision est plus importante que la variété et ne tolèrent pas qu'on substitue au terme juste un terme vaguement synonyme à seule fin d'éviter une répétition. D'autres enfin considèrent que la répétition donne parfois plus de force à l'expression et font une distinction difficilement explicable entre pléonasmes vicieux et pléonasmes stylistiques. Il faut donc

définir le critère énoncé ci-dessus d'une façon qui ne laisse place à aucune interprétation subjective de la part des correcteurs. On ne voit pas comment ce critère, une fois défini de façon explicite, n'obligera pas à juger le *Comme la neige a neigé* de Nelligan aussi défavorablement qu'une expression malhabile comme *la possibilité de pouvoir* ou *un supplément supplémentaire*.

Il est, bien entendu, possible d'arriver à établir une grille de correction qui assurera le degré voulu d'accord interjuges. Il suffit de définir très explicitement en termes quantifiables chaque critère de cette grille. Par exemple, on peut décréter que, pour être jugée parfaitement adéquate, l'introduction d'un texte d'opinion portant sur la peine de mort doit ressembler à ceci : la première phrase du texte sert à annoncer qu'on traitera de la peine de mort ; la deuxième doit annoncer qu'on est pour ou contre et la troisième dire pourquoi. Il faut également prévoir tous les écarts possibles par rapport à cette introduction décrite idéale, de façon à ce que les correcteurs sachent exactement dans quelle mesure ils devront pénaliser ces écarts.

Il en est de même des critères relevant des connaissances du code linguistique comme la précision et la richesse du vocabulaire. On peut décréter que le candidat perdra tant de points pour avoir employé deux fois le même mot ou deux mots de même radical dans une même portion de texte d'une longueur exactement définie. On peut décréter qu'il perdra tant de points chaque fois qu'il emploiera des mots jugés pauvres comme *faire, avoir, se trouver, chose*, etc.

Certes, une grille de correction ainsi définie assurera l'accord interjuges, mais elle ne permettra pas d'évaluer la compétence en français écrit du candidat. Elle ne permettra d'évaluer que la capacité du candidat à produire un texte conforme au modèle très étiqueté que définira la grille de correction.

Les problèmes soulevés par les défauts de validité

Problèmes d'ordre méthodologique

Les défauts de validité de contenu et de validité psychométrique que présente la rédaction soulèvent des problèmes d'ordre méthodologique. En effet, nous avons démontré que la rédaction n'a les qualités

ni de validité de contenu ni de validité psychométrique qu'on doit exiger d'un instrument d'évaluation de la compétence en français écrit. La rédaction ne permet d'évaluer adéquatement ni les connaissances linguistiques, ni les habiletés langagières du scripteur. Autrement dit, elle ne permet pas d'évaluer la compétence en français écrit. Elle permet plutôt d'évaluer la capacité du candidat de choisir les structures linguistiques qui lui permettront le plus possible d'éviter des erreurs et de se conformer au modèle de texte très étroit que définit une grille de correction assez explicite pour assurer l'accord interjuges. On ne voit pas comment les résultats obtenus à une épreuve constituée d'une rédaction pourraient servir à des fins diagnostiques, par exemple.

Les problèmes d'ordre juridique

L'utilisation de la rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit soulève aussi des problèmes d'ordre juridique. Les problèmes de validité de contenu et de validité psychométrique que nous avons soulevés, de même que l'ignorance où nous sommes concernant l'équivalence de versions différentes d'un instrument qui serait constitué d'une rédaction, font de celle-ci un instrument très dangereux à utiliser dans un processus de sélection de candidats à des études supérieures. On ne voit pas, en effet, comment les résultats obtenus à une épreuve constituée d'une rédaction pourraient résister à des contestations judiciaires de la part de candidats qui se verraient refuser l'admission aux études universitaires.

Les problèmes d'ordre pédagogique

Enfin, la généralisation de la rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français des candidats aux niveaux d'études supérieurs soulève des problèmes d'ordre pédagogique, car elle peut avoir des effets très néfastes sur le contenu des cours de français des niveaux inférieurs, en ce qui concerne les connaissances du code linguistique et les habiletés langagières de communication.

Le moyen le plus efficace de se préparer à subir avec succès une épreuve constituée d'une rédaction consiste à développer des stratégies de contournement des difficultés en se restreignant à l'emploi des structures les plus simples possible et à s'appliquer à se conformer au modèle très

étriqué que définit une grille de correction assez contraignante pour assurer l'accord interjuges.

La généralisation de l'emploi de la rédaction comme instrument d'évaluation peut avoir comme effet que les responsables des cours de français s'emploieront non pas à améliorer la compétence en français écrit de leurs élèves, mais plutôt à développer chez eux les stratégies qui leur permettront de la façon la plus efficace possible de subir avec succès ce genre d'épreuve. Plutôt que d'apprendre à maîtriser toutes les structures linguistiques, les élèves apprendront à se restreindre aux structures les plus simples, afin d'éviter les erreurs. Plutôt que d'explorer différents modèles d'organisation de texte, les élèves apprendront à se conformer à un seul modèle: celui qui est défini par une grille de correction très contraignante.

Conclusion

Nous comprenons que l'urgence de la situation ait amené le MESS à prendre une décision rapide concernant le choix de l'instrument qui servira à évaluer la compétence en français écrit des finissants des collèges. Nous comprenons aussi que le MESS souhaite évaluer les deux aspects de cette compétence, à savoir la connaissance du code linguistique et l'habileté langagière de communication.

Cependant, comme nous l'avons démontré, la rédaction ne permet d'évaluer correctement ni l'un ni l'autre de ces deux aspects. Étant donné les problèmes méthodologiques, juridiques et pédagogiques que soulève l'utilisation de l'instrument non valide qu'est la rédaction, le MESS doit revenir sur sa décision. Les résultats obtenus à un test non valide n'ont aucune valeur scientifique et pourront donc être contestés devant les tribunaux, ce qui minerait pour longtemps la crédibilité de toute forme d'évaluation de la compétence en français écrit. Les conséquences pédagogiques de cette décision du MESS sont encore plus graves, puisqu'elles risquent d'anéantir tous les efforts entrepris depuis quelques années par les collèges et les universités pour améliorer la qualité du français écrit de leurs étudiants.

Dans l'état actuel de la recherche, il n'existe pas encore d'instruments valides qui permettent d'évaluer l'habileté langagière de communication, mais il en existe qui permettent d'évaluer la connaissance du code

linguistique. La prudence exige donc que, pour le moment, le MESS s'en tienne à l'évaluation de ce seul aspect, comme le font d'ailleurs les universités. Souhaitons que le MESS favorise la recherche fondamentale et appliquée afin que des équipes de recherche s'attellent à la tâche de développer des instruments valides d'évaluation de l'habileté langagière de communication. ☒

NOTE

* Les normes reconnues par la communauté scientifique sont celles qui ont été définies par les trois associations professionnelles américaines suivantes: l'American Psychological Association, l'American Educational Research Association et le National Council on Measurement in Education; elles ont été publiées dans *Standards for Educational and Psychological Tests and Manuals*, Washington 1974, American Psychological Association, 1200 17th Street N.W., Washington D.C. 20036.