



ARTICLE

Évaluer la langue écrite des collégiens : pourquoi et jusqu'où?

**Survol des résultats d'une recherche portant sur les déterminants de
l'évaluation de la langue**

***Le présent article rend compte des principaux résultats 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

Cet article présente succinctement les résultats d'une recherche¹ visant à répertorier les déterminants de l'évaluation de la compétence langagière dans les cours de la formation spécifique, c'est-à-dire les différents facteurs qui peuvent influencer sur la décision des professeurs non spécialistes de la langue d'évaluer ou non la langue écrite de leurs étudiants.

Une langue qui fait jaser

S'il est un débat qui alimente les chroniques de nos 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 qualité de la langue 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? Comment et par qui le développement et l'évaluation de la compétence langagière des étudiants sont-ils pris en charge dans les collèges? 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 soit à des standards culturels, soit aux exigences des études universitaires ou bien 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.

¹ Cette recherche a été subventionnée de 2006 à 2008 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.

Importance de l'acte d'évaluation

La mesure du développement de cette compétence langagière chez les étudiants s'appuie nécessairement sur l'évaluation qu'en font les professeurs. Il semble toutefois que l'évaluation ponctuelle de la compétence langagière ne suffise pas pour assurer le développement optimal de cette compétence chez les 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 constantes. 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 constat militerait en faveur de l'évaluation constante de la compétence langagière et de la prise en charge de cette évaluation par les professeurs de toutes les disciplines. Bergeron et Buguet-Melançon affirment d'ailleurs : « [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, la motivation des étudiants est d'ailleurs un facteur d'amélioration de leurs résultats scolaires. On entrevoit ainsi l'impact que peuvent avoir les évaluations sur l'amélioration de la compétence langagière des étudiants.

Plus fondamentalement, d'autres raisons clairement 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, les chercheurs 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.

Dans ce contexte, il nous semblait que l'identification des déterminants de l'évaluation de la compétence langagière pourrait permettre au milieu collégial de prendre les moyens nécessaires pour que cette pratique devienne plus répandue, plus efficace. C'est dans ce but que nous avons mené une recherche portant sur cette question, et ce, auprès de quelque 200 professeurs non spécialistes de la langue travaillant dans sept cégeps.

RÉSULTATS

Notre recherche a démontré que des éléments de contexte et des représentations des professeurs influent sur la décision qu'ils prennent d'évaluer ou non la compétence langagière des étudiants. Nos travaux ont aussi montré que la quasi-totalité des professeurs évaluent au moins à l'occasion la compétence langagière des étudiants. Il nous est toutefois rapidement apparu que la profondeur de cette évaluation est très variable, non seulement d'un collège à un autre, mais aussi d'un professeur à un autre à l'intérieur d'un même département. Nous avons donc creusé cette question et répertorié aussi les déterminants de la profondeur de l'évaluation de la compétence langagière. Comme les déterminants de la décision d'évaluer ou non la langue écrite, les déterminants de la profondeur de l'évaluation sont des éléments de contexte et des représentations que se font les professeurs.

Quelles sont les attentes des professeurs quant à la compétence langagière?

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

Nos données indiquent aussi que les attentes des professeurs envers la maîtrise de la langue écrite des nouveaux cégépiens ou des 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 critères liés au marché du travail, notamment à la crédibilité professionnelle. Les attentes qu'une forte majorité de professeurs a envers les étudiants du secteur préuniversitaire et les étudiants du secteur technique quant à la maîtrise de la compétence langagière semblent toutefois les mêmes.

Les résultats de notre recherche indiquent que la compétence langagière est considérée par une très forte proportion de professeurs comme un préalable aux études collégiales, mais qu'une majorité d'entre eux estiment 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.

Qu'en est-il de la compétence langagière et de la compétence de correcteurs des professeurs?

Si le regard que les professeurs portent sur leur propre 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 effet, pour contrer les effets de leurs limites personnelles ou, au contraire, composer avec ces effets, les professeurs adoptent l'une ou l'autre des stratégies suivantes lorsque le doute est engendré chez eux par un mot, lorsqu'ils soupçonnent la présence d'un problème ou d'une erreur de langue dans un passage, voire de ce qu'ils perçoivent comme une « incohérence » de la langue : 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.

Notre recherche a également permis de constater que les professeurs du collégial non spécialistes de la langue ne reçoivent au cours de leur formation initiale aucun enseignement quant à l'évaluation de la compétence langagière. Plus encore, une recherche documentaire effectuée avant le début de nos travaux nous a permis de constater qu'aucune attente précise n'était formulée quant au niveau de maîtrise de la langue des professeurs de l'enseignement collégial ou quant à leur compétence de correcteurs, ce qui n'est pas du tout le cas pour les professeurs du primaire et du secondaire, pour lesquels un référentiel² de compétences inclut nommément ces deux compétences.

Notre recherche a également montré que, de façon générale, les professeurs 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 professeurs considèrent comme essentielle à l'exercice de leur fonction. 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 affirmer 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 par les professeurs comme présument de leur compétence langagière 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 professeurs quant à la volonté de leur collègue de soutenir effectivement le développement tant de leur compétence langagière que de leur compétence de correcteurs. Cette perception contribue ainsi à installer chez certains professeurs l'impression d'une dissonance entre le discours et les actions de leur collègue. Cette dissonance perçue pourrait quant à elle 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.

² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2001.

Quelles sont les croyances et convictions des professeurs en lien avec la compétence langagière?

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. La profondeur de la correction que les professeurs effectuent est d'ailleurs plus ou moins grande selon que les professeurs ont ou non de telles visées d'apprentissage en matière de langue. Ces visées 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.

La perception qu'ont les professeurs de leurs décisions pédagogiques (par exemple : les méthodes pédagogiques, le nombre et les types d'évaluations qu'ils choisissent) et des effets de ces décisions constituent, pour une minorité de professeurs, un obstacle à la prise en charge de l'évaluation de la compétence langagière. Le contexte des évaluations peut, lui, déterminer à la fois la décision d'un grand nombre de professeurs d'évaluer ou non la langue et, dans le cas où la langue écrite est évaluée, moduler la profondeur de la correction.

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, et ce, même si plusieurs professeurs font en même temps valoir la nécessité que les règles qui président à l'évaluation de la compétence langagière dans leur collège soient resserrées. Cette position paradoxale intervient 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.

Comment les professeurs appliquent-ils les règles auxquelles ils sont soumis en matière d'évaluation de la compétence langagière?

Pour ce qui concerne la sanction liée à l'évaluation de la langue écrite, les pratiques des professeurs sont variables et très peu appliquent intégralement les politiques ainsi que les règles en vigueur dans leur collège, leur département ou leur programme.

Nos données permettent ainsi d'entrevoir la portée limitée des politiques institutionnelles liées à l'évaluation de la compétence langagière. Pour de rares professeurs, 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. 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. Fait cependant à noter, c'est chez les professeurs travaillant dans un collège dont l'approche institutionnelle tend vers l'unification des pratiques d'évaluation de la compétence langagière que l'on trouve la fréquence moyenne la plus élevée d'évaluation de la langue dans les travaux faits par les étudiants à l'extérieur de la classe. On peut ainsi penser que des règles institutionnelles détaillées et visant tous les cours donnés dans un même collège peuvent avoir une influence sur la décision que prennent les professeurs d'évaluer plus souvent la compétence langagière.

Par ailleurs, les processus de consultation des professeurs au moment de l'élaboration ou de la révision des règles concernant l'évaluation de la compétence langagière sont perçus très positivement ou au contraire plutôt négativement par les professeurs, et ces processus semblent avoir des effets très variables sur l'adhésion des professeurs aux prescriptions qui découlent des consultations.

Quelle influence le contexte organisationnel peut-il avoir sur l'évaluation de la compétence langagière?

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, plus particulièrement le fait d'avoir un statut précaire, 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, somme toute 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 ou à leur accession à la permanence. 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.

Par ailleurs, notre recherche a démontré que les professeurs discutent très rarement de la langue et de son évaluation, ce qui ne favorise 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 des 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 faudrait réussir à éliminer un certain cloisonnement entre les professeurs et la gêne éprouvée par certains à demander de l'aide ou à admettre des faiblesses. Malgré que ces moyens ne fassent pas l'unanimité chez les participants à notre recherche, le recours plus large à l'expertise des professeurs de la discipline Français semble une voie prometteuse pour plusieurs 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.

De plus, 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 de langue 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 de la méfiance quant à ce qui vient de l'administration de leur collègue. Ce que bon nombre de professeurs souhaitent, au fond, c'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, selon nos données, tenir compte de l'autonomie professionnelle des professeurs et du fait que, dans l'esprit de plusieurs, elle prime 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.

Par ailleurs, 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 collègue 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.

Et pour la suite?

Sans prétendre avoir fait le tour des dimensions individuelle, départementale et organisationnelle liées à cette question complexe qu'est l'évaluation de la compétence langagière, notre recherche met en lumière les effets de plusieurs représentations et de plusieurs contextes influant sur la décision des professeurs du collégial de procéder ou non à cette évaluation ou sur la profondeur de cette éventuelle évaluation. Plus important encore, notre recherche propose aux collèges des pistes d'actions pour favoriser davantage une évaluation optimale de la compétence langagière par l'ensemble des professeurs. **Ces pistes d'actions sont présentées dans un guide d'appropriation des résultats de la recherche dont le présent article rend brièvement compte. Pour obtenir ce guide, visitez le [www.cegep-ste-foy.qc.ca/profs-langue].**

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 connaissance³ 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)

³ L'auteur précise que « connaissance » réfère aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Méthodologie séquentielle mixte

2006-2007

Pour dresser l'inventaire de ce qui est déterminant dans la décision des professeurs d'évaluer ou non la compétence langagière :

- méthodologie qualitative;
- 37 entrevues individuelles auprès de professeurs de disciplines de la formation spécifique de deux programmes (*Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*) dont les compétences à développer supposent un recours à la compétence langagière;
- 6 cégeps francophones dont les politiques institutionnelles en matière d'évaluation de la langue (PIEA) ainsi que les contextes géographiques, social et linguistique diffèrent.

2007-2008

Pour évaluer la prévalence des déterminants répertoriés durant la première année de la recherche :

- méthodologie quantitative;
- 162 questionnaires remplis par des professeurs de disciplines associées à deux programmes (*Sciences humaines* et *Techniques de comptabilité et de gestion*) dont les compétences à développer supposent un recours à la compétence langagière;
- 5 cégeps francophones dont les politiques institutionnelles en matière d'évaluation de la langue (PIEA) ainsi que les contextes géographiques, social et linguistique diffèrent.

Objectif général de la recherche

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

Objectifs spécifiques de la recherche

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.

Vignette sur les auteurs :

Les auteurs travaillent tous deux au Cégep de Sainte-Foy depuis plus de dix ans. Fanny Kingsbury [fkingsbury@cegep-ste-foy.qc.ca] est de retour en classe à titre de professeure de français, après un passage chez les conseillers pédagogiques. Jean-Yves Tremblay [jytremblay@cegep-ste-foy.qc.ca] est pour sa part conseiller pédagogique, après avoir été professeur de français.

BIBLIOGRAPHIE

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 reliures à anneaux.

DERIVE, M.-J. et 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.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.

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.

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.