

# Rapport détaillé du projet ASTEC

remis à la commission des études  
du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption



Élaine-Marie Rouleau  
enseignante au département de *français, langue et littérature*

16 mai 2017

« L'art de raisonner, réduit à sa plus grande simplicité,  
Ne peut-être qu'une langue bien faite. »  
La logique, Étienne de Condillac

## Préambule

L'ASTEC, projet du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, s'est échelonné sur un peu plus de deux ans. Son questionnement répond à *un désir de sens* entre les différents cours d'une formation au collégial en ce qui concerne l'écriture. Est-il possible, par exemple, pour un étudiant,<sup>1</sup> de transférer ses compétences langagières d'un cours à l'autre ? Est-ce que les analyses littéraires ou les dissertations écrites, en formation générale en français, développent des compétences utiles pour un étudiant ? Les enseignants de la formation technique ou ceux du préuniversitaire ont-ils les mêmes attentes, quand ils évaluent la langue dans les travaux de leurs étudiants ? S'en préoccupent-ils ?

Ces questions à large spectre poursuivent un même objectif : faire des ponts entre les disciplines par l'étude des textes écrits, d'où le sigle du projet ASTEC ou *l'Analyse des Similitudes entre les Textes Écrits au Collégial*.

Avant d'entrer dans la lecture du préambule, sachez que vous verrez y apparaître un « je » subjectif – le mien – qui sera nécessairement teinté par un point de vue disciplinaire : *français, langue et littérature*. Ce registre est une entorse à la tonalité habituelle, mais il est réfléchi : il permet de saisir les fondements du projet.

### Point de départ du projet : une réflexion

J'ai commencé à enseigner dans le réseau collégial au début des années 90, au moment où le ministère de l'Éducation venait de terminer une consultation générale sur l'enseignement collégial québécois.<sup>2</sup> S'en sont suivis, la réforme Robillard (1993), les États généraux sur l'éducation (1995), la mise sur pied de l'épreuve uniforme de français (1998)<sup>3</sup>, le renouveau pédagogique (2010), des étapes qui ont eu des répercussions sur la formation générale en français.

Dernièrement, le Rapport Demers (2014) et le mémoire du Conseil supérieur de l'éducation (2016) m'ont saisie, parce que les idées qu'ils véhiculent étaient reprises par mes collègues, voire même par mes étudiants.

---

<sup>1</sup> L'emploi du masculin pour désigner les personnes est fait à titre épïcène dans ce rapport.

<sup>2</sup> « Les enseignants devaient alors respecter une réforme qui s'articulait autour de « quatre cibles stratégiques : la réussite des études, des programmes d'études adaptés aux besoins, des responsabilités académiques [et] un dispositif d'évaluation plus rigoureux [...] ». Ministère de l'Éducation [En ligne] <http://web.archive.org/web/20080515165928/http://www.meq.gouv.qc.ca/brochu/histori.htm>

<sup>3</sup> Les cours de la formation générale en français ont dû s'adapter au fait que : « Les élèves ne peuvent être dispensés de faire l'épreuve, selon l'article 21 du Règlement sur le régime des études collégiales » Ministère de l'Éducation du Québec [En ligne] <http://www.education.gouv.qc.ca/colleges/etudiants-au-collegial/epreuve-uniforme-de-francais/>

Point de vue d'étudiant : « À quoi ça sert la littérature ? Notre cours de français nous empêchera d'obtenir notre DEC et de gagner notre vie ! »  
étudiant du secteur technique, à la fin de son cours de littérature  
(mai 2015)

Cette déclaration (dans l'encadré) entendue dans un corridor du collège, se trouve également dans le *Rapport Demers*, là où on y encourage la formation « qualifiante » des disciplines techniques, en ce sens que « les défis que doit relever le réseau collégial en formation technique sont, d'une part, d'attirer le plus grand nombre d'étudiants potentiels et de les mener ensuite jusqu'à une formation qualifiante. »<sup>4</sup> Pour se réaliser et toujours à la suggestion du Rapport Demers, celle-ci doit cependant passer par une réorganisation plus ou moins avouée de la formation générale : « [Elle] est demeurée sensiblement la même depuis la fondation des cégeps, soit depuis près de cinquante ans. Cette question des changements à apporter à la formation générale est particulièrement sensible dans le réseau, mais il faudra bien un jour l'aborder. Alors, comment la faire évoluer ? »<sup>5</sup>

On aura compris que la formation générale en français a changé et qu'elle se transforme encore avec l'arrivée des étudiants aux besoins particuliers. Maintenant, en affirmant qu'elle devrait « évoluer » pour faciliter l'obtention du diplôme, on suppose que, dans l'immédiat, elle fait obstacle à une formation technique « qualifiante ». De tels propos donnent l'impression de révéler le problème des uns par l'accusation des autres. Pourtant, l'objectif de la formation générale en français est de rendre compétents des étudiants qui auront à s'appuyer sur une formation générale forte et une maîtrise suffisante de la langue<sup>6</sup>. En plus, les compétences à développer dans les cours de littérature sont nécessaires dans aux cours des formations techniques et préuniversitaires –j'y reviendrai.<sup>7</sup>

Point de vue d'étudiants : « Pourquoi je fais pas de fautes dans mes cours de programme et, qu'en littérature, je perds tous mes points en langue. » (sic)  
Source : une étudiante en rencontre individuelle

Un tel sentiment d'injustice, ainsi formulé, altère nécessairement la perception de la réussite d'une étudiante. Chez mes collègues, cette impression s'est accrue par le *Mémoire* du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) en 2016. Le Conseil fait un rapprochement entre la rétention des étudiants et leur motivation dans leur formation d'études, en proposant que les prochaines politiques de la réussite dans le réseau collégial aient une approche « plus globale » :

«... le rapport à l'apprentissage et au savoir, ne se mesure pas uniquement à l'obtention d'un diplôme. [...] [Il faut] reconnaître les forces diverses des individus au développement desquels on veut contribuer. Tabler sur ces forces leur permet de vivre des réussites, même si elles ne s'illustrent pas dans les matières et le savoir-faire valorisés par le curriculum. [...] Par exemple, il y a actuellement des jeunes qui savent ce qu'ils veulent (exercer un métier x) et à qui le

<sup>4</sup> DEMERS, Guy. *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Ministère de l'Éducation du Québec, 2014. [En ligne] [http://www.spcfxg.qc.ca/public/pdf/Rapport\\_Demers.pdf](http://www.spcfxg.qc.ca/public/pdf/Rapport_Demers.pdf), p. 124.

<sup>5</sup> Idem, p. 130.

<sup>6</sup> La formation « qualifiante » doit aussi préparer les étudiants aux études universitaires, puisque plusieurs d'entre eux choisissent un programme technique dans le but de poursuivre leurs études à l'université.

<sup>7</sup> Les compétences développées en littérature (*analyser* en 101, *expliquer* en 102 et *critiquer* en 103) sont transversales, comme en témoignera ce rapport. (réf. figure 12)

*« système demande de faire un long détour par une formation générale abstraite, alors qu'ils ont une expérience scolaire négative ou qu'ils pourraient davantage développer leur capacité d'analyse et de raisonnement dans le cadre d'une formation générale appliquée qui ne leur est pas toujours offerte. »<sup>8</sup>*

Autrement dit, pour que la perception de la réussite puisse tenir compte des forces individuelles, elle doit passer par le remaniement de la formation générale, laquelle devrait coller à une réussite utilitaire qui évitera à l'étudiant un *long détour* plutôt *abstrait*.<sup>9</sup>

Puisque le mandat des cours de littérature réside justement dans le développement des compétences d'analyse et de raisonnement, on pourrait s'interroger sur les objectifs du CSÉ. Chose certaine, de telles idées distancient, encore une fois, la formation générale des formations techniques et préuniversitaires, alors que les enseignants partagent les mêmes préoccupations et les mêmes espoirs pour leurs étudiants.

Voilà le projet ASTEC : comparer les pratiques et les points de vue disciplinaires, en espérant trouver –ou retrouver– une cohérence entre les cours d'une formation complète, par l'étude de la langue écrite, une compétence qui est loin d'être « abstraite »<sup>10</sup>.

## Méthode de travail et d'analyse

### 1. Obtenir un échantillonnage représentatif

#### 1.1 Solliciter les enseignants et des enseignantes

Pour saisir l'apport de la formation générale en français dans le curriculum d'un étudiant, pour vérifier l'utilité d'écrire une analyse ou une dissertation dans son programme d'études, pour vérifier –surtout– le regard que portent les enseignants sur les textes qu'ils corrigent, il importe de connaître leur point de vue professionnel et disciplinaire. Ils ont une proximité avec leurs étudiants, et les enseignants connaissent les compétences qui leur seront nécessaires sur le marché du travail ou pour les études universitaires. Pour obtenir la collaboration des enseignants, un appel a été lancé aux différents départements et, à leur invitation, le projet a pu être expliqué (en réunions départementales ou de programme) au personnel enseignant.

---

<sup>8</sup> Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative. *Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*. Novembre 2016 [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0498.pdf>, p. 7.

<sup>10</sup> Des résultats plutôt alarmants sur les niveaux de compétence en *littératie*, publiés en 2014, montrent que la lecture et l'écriture nécessitent toute notre attention. En effet, le *Centre intégré de santé et de services sociaux de Lanaudière* estimait que seulement 11% de la population lanauoise atteint les niveaux 3 et 4 du *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes* (PEICA). Ces niveaux, nécessaires aux études collégiales, permettent d'« effectuer des opérations à étapes multiples pour intégrer et résumer des informations de textes complexes ou longs ». Octobre 2016 [En ligne] [http://www.ciasss-lanaudiere.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/ciasss\\_lanaudiere/Documentation/Sante\\_publicque/Bulletins/On\\_surveille\\_pour\\_vous/OSPV-2016-51-Litteratie.pdf](http://www.ciasss-lanaudiere.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/ciasss_lanaudiere/Documentation/Sante_publicque/Bulletins/On_surveille_pour_vous/OSPV-2016-51-Litteratie.pdf)

## 1.2 Miser sur la rédaction disciplinaire

Pour que les propos des enseignants puissent converger vers des résultats significatifs, il fallait trouver un point d'ancrage partagé par toutes les disciplines. Il a été identifié dans la compétence rédactionnelle. Même si les genres disciplinaires varient, tous les étudiants ont à rédiger des textes et, à priori, l'habileté langagière s'avère une compétence transversale, en ce sens que la langue est une convention qui relie toutes formes de rédactions.

Par ailleurs, la qualité de la langue doit être mesurée par tous les enseignants du Cégep au moment des évaluations, comme le précisent les différentes politiques institutionnelles :

*« La présence d'un français écrit adéquat constitue l'un des critères d'évaluation que les enseignants doivent prendre en compte au moment d'évaluer les travaux et les examens écrits [et] dix pour cent (10%) de la note est accordé à ce critère. <sup>11</sup> »*

et

*« Conformément à l'article 4.2.1 de la PIEA, l'enseignant signale les fautes de français dans les travaux et les examens. » <sup>12</sup>*

C'est donc à partir de textes variés et déjà évalués par les enseignants que les travaux de l'ASTEC ont été menés.<sup>13</sup> Seulement, pour que l'analyse soit analogue, l'étude devait reposer sur une mesure comparable. C'est pourquoi la valeur des textes étudiés a été déterminée en fonction de leur qualité plutôt que de leur résultat académique.<sup>14</sup> En effet, si le français écrit est une compétence commune, le niveau attendu par les enseignants, lui, peut différer. Ainsi, on peut envisager qu'une évaluation soit portée à 70% pour un enseignant et jugée à 80% pour un autre. Cependant, lorsqu'ils corrigent un texte, tous les enseignants saisissent la notion d'excellence ou de faiblesse. Pour ces raisons, dans le cadre du projet ASTEC, les participants ont été invités à soumettre trois textes de qualités différentes pour une même évaluation : un texte *faible*, un autre *bon* et, un dernier, *excellent*.

## 1.3 Analyser les textes reçus

Les textes ont été examinés en deux temps. D'abord, il s'agissait de lire les textes et d'annoter les éléments langagiers pour identifier leurs spécificités mais, surtout, pour comprendre l'organisation textuelle avant de rencontrer les enseignants. Cette annotation s'effectuait dans la colonne de gauche des textes, pour les marques suivantes :

---

<sup>11</sup> *Politique institutionnelle des apprentissages (PIEA)* du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

Adoptée par le Conseil d'établissement le 1<sup>er</sup> juin 2011. Article 4.2.1

<sup>12</sup> *Politique de valorisation de la langue française (PVLf)*. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.

Adopté par le Conseil d'établissement le 11 juin 2003. Article 3.3.5

<sup>13</sup> Une enveloppe sur laquelle on pouvait lire les intentions de l'ASTEC a été remise à tous les enseignants rencontrés en département. Dans cette enveloppe se trouvaient des informations sommaires sur les textes à retenir ainsi qu'un protocole d'entente. Ce dispositif, qui prévoit l'autorisation des étudiants, permet l'utilisation des rédactions aux fins d'analyse ou pour produire de futurs outils pédagogiques. On trouvera ces documents dans les annexes 2 et 3 de ce rapport.

<sup>14</sup> Ce choix est délibéré. Parce que c'est la qualité linguistique du texte qui est recherchée, l'expert de contenu reconnaît les notions directement liées à sa matière, mais pas toujours celles rattachées aux qualités langagières, comme ce rapport l'expliquera plus loin. En plus, en insistant sur l'évaluation qualitative du correcteur, c'est l'articulation du texte qui est évaluée et non la justesse théorique de la réponse.

- i.p. : Affirmation, idée principale ou hypothèse de départ
- i.s. : Idée secondaire, argument ou sous idée
- P : Preuve, citation, statistique, tableau, source
- E : Explication
- F : Justification, fait, étude formelle ou appui

D'autres identifiaient les problèmes textuels :

- △ : Progression inadéquate
- ⊙ : Répétitions d'idées
- C : Cohésion problématique (verbale, par exemple)
- R : Registre inégal

L'annotation des textes s'est poursuivie ensuite par l'étude de l'orthographe. Les erreurs de grammaire, d'usage, de syntaxe, de ponctuation ou de vocabulaire ont été notées dans la colonne de droite à l'aide des signes suivants :

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| √ g : orthographe grammaticale | √ p : ponctuation   |
| √ u : orthographe d'usage      | √ v : vocabulaire<br>(justesse, cohérence, variation, etc.) |
| √ s : syntaxe                  |   |

## **2. S'appuyer sur des valeurs probantes**

### **2.1 Appliquer la méthode de repérage d'erreurs sur la correction de l'ÉUF**

Puisque la correction orthographique s'effectue de manière différente d'un département à l'autre, voire à l'intérieur d'un même département, l'évaluation de la langue devait emprunter une méthode fiable pour le repérage d'erreurs. La technique des superviseurs de l'épreuve uniforme de français a été retenue pour l'évaluation des fautes.<sup>15</sup> Ce choix s'avère judicieux parce que cette méthode de correction sera appliquée par le ministère de l'Éducation à la fin des études d'un étudiant. On se souviendra que l'étudiant doit réussir les trois critères (contenu, structure, langue) de l'épreuve uniforme de français pour obtenir son diplôme d'études collégiales, et qu'il ne peut pas dépasser une faute aux trente mots au volet de la langue.

En fonction de cette logique, une « règle de trois » a été appliquée sur tous les textes étudiés, à partir du nombre de fautes et en fonction du nombre de mots comptés :

$$\frac{\text{nombre de fautes}}{\text{nombre de mots}} \quad \rightarrow \quad \frac{x}{30 \text{ mots}}$$

<sup>15</sup> Les superviseurs de l'ÉUF révisent toutes les épreuves en situation d'échec. Ils portent un jugement global sur la dissertation et, s'ils repèrent plusieurs emplois d'une graphie fautive, cette « répétitive » ne sera comptabilisée qu'une fois. C'est de cette manière que la langue a été examinée. Par conséquent, ce type d'erreurs était mis entre parenthèses et compté en une seule récurrence. Cependant, une faute de ponctuation revenait à une erreur (à moins d'être considérée comme une « répétitive »). Cette mesure diffère de celle du Ministère, puisque les fautes de ponctuation comptent pour ½ point jusqu'à concurrence de dix cas fautifs. Une vingtaine de textes ont donc été révisés pour comparer les deux méthodes, mais la différence n'était pas assez significative pour changer les résultats de l'ASTEC.

L'application de cette équation simple mesure le niveau de maîtrise de la langue pour un étudiant et permet de présumer de la mention qu'il pourrait recevoir au volet III de l'épreuve uniforme de français.

## 2.2 Associer le point de vue des enseignants à la théorie de la communication

Les entrevues réalisées dans le cadre du projet ASTEC ont eu lieu une fois l'étude de textes terminée. Une grille de huit questions était proposée au début de la rencontre pour assurer une certaine cohésion (annexe 1)<sup>16</sup>, puis l'échange s'amorçait en vidant l'enveloppe ASTEC fournie par l'enseignant.

Les textes, disposés devant l'enseignant, lui permettaient d'expliquer son évaluation, libre d'accorder son attention sur la présence –ou l'absence- des caractéristiques langagières dans des productions jugées *faibles*, *bonnes* ou *excellentes*. À ce stade, il s'agissait simplement de noter l'opinion de l'enseignant, teintée par son approche disciplinaire.

Les textes recueillis pour l'ASTEC étaient volontairement de genres différents : des rapports de stage, des laboratoires de sciences, des contrats de service, des dissertations explicatives, des réponses à un examen, etc. Pour pouvoir les rassembler en une idée commune, il fallait revenir à l'intention initiale à tous ces textes, qui est de « communiquer ». Pour cette raison, tous les commentaires des enseignants ont été associés à la théorie de la communication de Jakobson, réputé linguistique.<sup>17</sup>

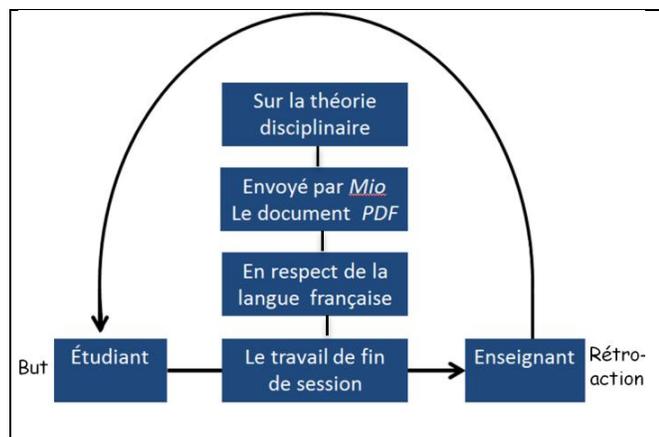
Toutefois, pour que sa théorie puisse correspondre aux textes étudiés et pour mieux comprendre les résultats qui vont suivre, le schéma de la communication a été adapté au contexte de cette étude : un enseignant-*récepteur* qui évalue le texte d'un étudiant-*émetteur* ; et la figure 1, ici-bas, illustre les facteurs de réussite ou d'échec de l'acte de communication.

*Figure 1 : Appropriation de la théorie de la communication pour la remise d'un travail étudiant*

Les facteurs originaux ont été adaptés pour représenter un étudiant qui envoie un texte par *Mio* à son enseignant.

- l'étudiant = *l'émetteur*
- l'enseignant = *le récepteur*
- le travail de fin de session = *le message*
- la langue = *le code*
- le document envoyé par *Mio* = *le canal*
- la théorie disciplinaire = *le référent*

Aux extrémités se trouvent le *but* recherché par l'étudiant et l'effet du travail sur l'enseignant (*rétroaction*).



<sup>16</sup> Ces questions, posées à l'enseignant, ont exploré d'autres pistes que celle de la langue, mais les réponses ont servi à l'interprétation et aux pistes de solutions qui sont proposées à la fin de ce rapport.

<sup>17</sup> La théorie de Jakobson a été remise en question par les linguistes modernes, mais elle s'avère encore une base solide dans les cours 601-104-MQ et utilisée dans les documents pédagogiques de rédaction.

## Résultats

### 3. Données recueillies dans le cadre de l'ASTEC

#### 3.1 Participation des enseignantes et des enseignants

L'ASTEC a été présenté dans les réunions départementales, aux membres de programmes techniques (4) et préuniversitaires (4), et il a pu compter sur l'appui constant du département de *Français, langue et littérature*.<sup>18</sup>

Figure 2 : Participation départementale et enseignante au projet ASTEC

Formations	Départements	Nombre d'enseignants		
		visités	qui ont participé au projet ASTEC	
	entièrement		en partie	
générale	Français, langue et littérature	12	7	2
	préuniversitaire	Sciences humaines	10	6
	Sciences de la nature	7	3	
	Arts, lettres et communications	7	2	
technique	Mathématiques	6	0	
	TÉE	9	4	
	TJU	8	3	1
	Design	7	3	
	TCG	9	2	
	<b>9</b>	<b>75</b>	<b>30</b>	<b>4</b>

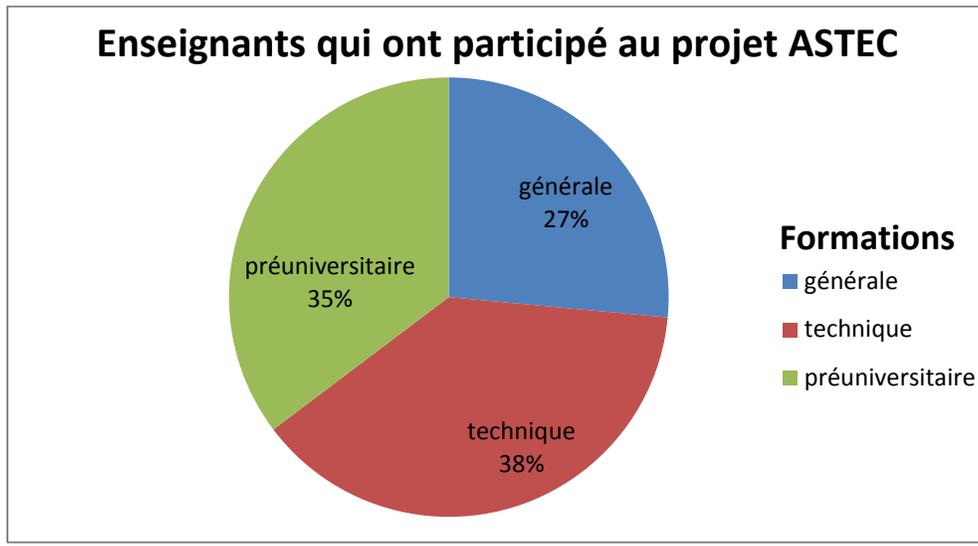
En somme, c'est 75 enseignants qui ont entendu parler d'un projet sur la qualité de la langue. Parmi ces enseignants, 40% ont accepté de participer à L'ASTEC dans son intégralité : ils ont tous été rencontrés individuellement, ils ont avancé un point de vue sur les compétences langagières, et ils ont fourni du matériel pédagogique exclusif et concret : consignes, grilles de correction, modèles et textes d'étudiants, etc. D'autres enseignants ont collaboré en partie (5%), en proposant des œuvres de références sur les genres spécifiques à leur discipline. Tous les échanges et le matériel ont été conservés de manière à préserver la confidentialité.

Quant aux trente (30) enseignants qui font l'objet de ce rapport, ils proviennent de formations variées et, comme indiqué précédemment, la force de cette enquête repose sur leur participation volontaire. Aussi, une rencontre avec deux étudiants a été nécessaire pour valider une observation sur la disposition de lecture des enseignants. (Elle se transforme devant des textes de qualités différentes et –plus loin dans le rapport– elle sera désignée par le terme *inférence*.)<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Au début du projet, l'intention était de rencontrer des collègues provenant de trois départements, de formations distinctes : une générale, une technique et une préuniversitaire. Or, le projet a pris de l'ampleur et neuf (9) départements ont accepté mon invitation.

<sup>19</sup> Deux activités ont permis cette observation, et les comptes-rendus ont été ajoutés à la suite de ce rapport (voir annexes 4 et 5).

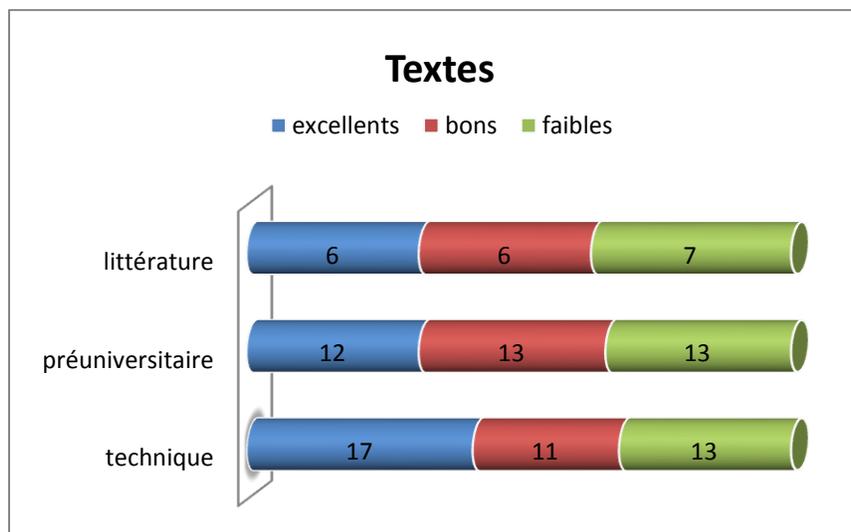
Figure 3 : Répartition de la collaboration enseignante selon le secteur de formation



### 3.2 Textes fournis aux fins d'étude

Des 116 textes qui ont été recueillis, 98 ont été étudiés avec les enseignants. Ces écrits proviennent de formations techniques (41), préuniversitaires (38) et générale en français (19). La représentation des secteurs techniques et préuniversitaires semble plus forte, parce qu'elle se compose de plusieurs départements, contrairement à la littérature qui n'en touche qu'un seul. En proportion cependant, le nombre de textes partagés par ces enseignants s'avère significatif, autant que celui des autres domaines d'études.

Figure 4 : Corpus de textes reçus et étudiés selon le secteur de formation



S'il était demandé aux enseignants de choisir des textes qu'ils évaluent *faibles*, *bons* et *excellents* sur le plan de la langue, plusieurs participants ont hésité au moment de la remise. Le choix des textes repose-t-il vraiment sur le critère linguistique ?

- 43 % ont répondu « oui » : leur choix a tenu compte de la qualité de la langue
- 23 % n'en sont pas certains
- 18 % considèrent que la compétence langagière ne se distingue pas du contenu
- 16 % ont répondu « non » : ils ne sont pas préoccupés de la langue.

Aussi, il importe de préciser que ces textes proviennent principalement d'étudiants de première année (65%); les autres textes (36%) appartiennent à des étudiants qui sont à leur deuxième ou troisième année d'études collégiales.<sup>20</sup>

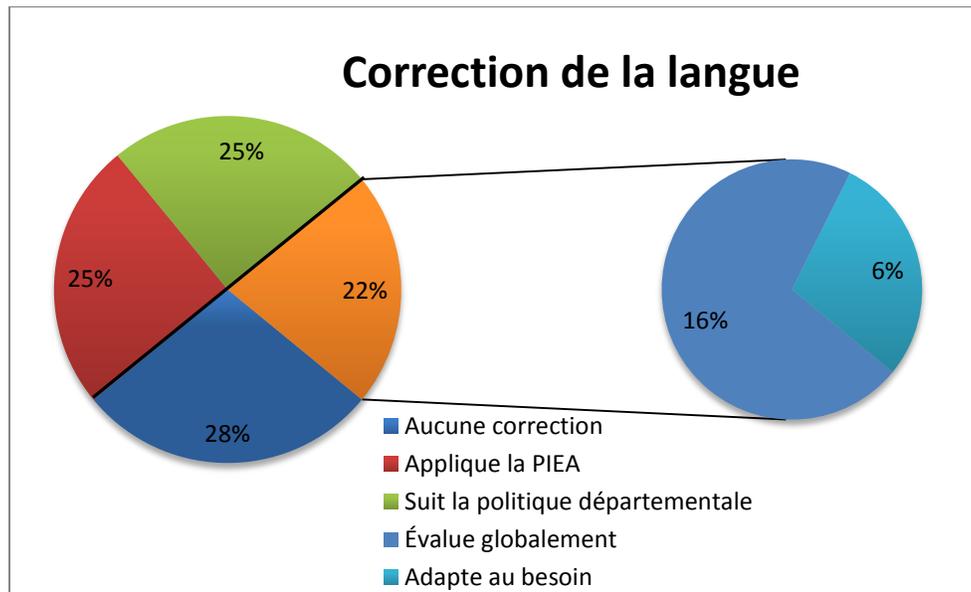
*Figure 5 : Répartition des textes étudiés dans la formation de l'étudiant*

Répartition des textes par sessions						
Session :	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
Textes étudiés :	44%	21%	15%	13%	5%	3%

### 3.3. Correction de la langue par les enseignantes et les enseignants

Comme l'illustre la figure ici-bas, seule la moitié des participants avaient corrigé la langue des textes qu'ils avaient remis pour l'ASTEC. De ce nombre, 25% appliquent la PIEA telle qu'elle est formulée. (On notera que ce quartier concerne exclusivement les enseignants de la formation générale en français). Chez les enseignants des formations techniques ou préuniversitaires, 25% ont suivi le barème d'évaluation de leur département. Alors que 16% des enseignants évaluent globalement la langue dans la partie théorique du texte, 6% préfèrent sanctionner uniquement les textes qui le nécessitent ; enfin 28% des enseignants jugent que la correction du code orthographique s'avère inappropriée dans le contexte : le type d'évaluation, le genre textuel, la valeur de la pondération, sont les principales raisons de ce choix.

*Figure 6 : Pratique d'évaluation de la langue pour les textes du projet ASTEC*



<sup>20</sup> Les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> sessions concernent uniquement les étudiants des programmes techniques.

### 3.4. Évaluation quantitative de la langue dans les textes étudiés

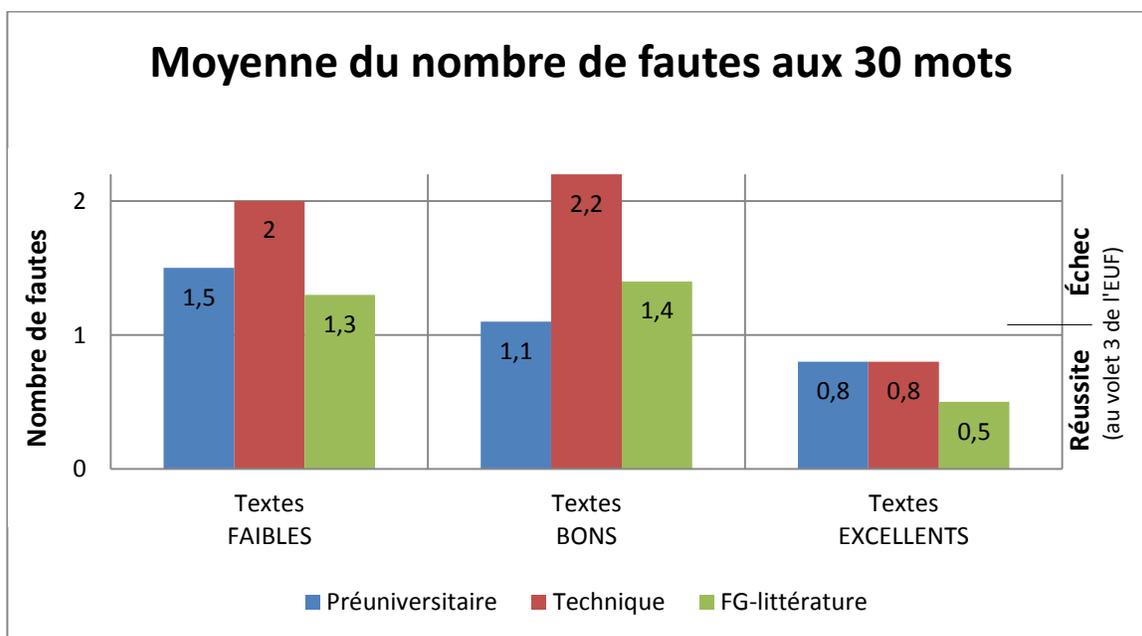
Conformément à ce qui précède, la qualité de langue a été révisée dans tous les textes par l'application d'une méthode de correction uniforme.<sup>21</sup>

En observant le prochain graphique, on se rappellera que pour obtenir une mention de réussite à l'épreuve uniforme de français, le nombre d'erreurs aux 30 mots (fréquence) ne devrait pas dépasser le chiffre 1 ; cet indicateur désigne le niveau orthographique auquel doivent arriver tous les étudiants pour être diplômés, peu importe leur programme d'études.

Ce graphique intitulé *Nombre de fautes aux 30 mots*<sup>22</sup> se présente en trois sections. Il s'agit de l'étude orthographique des textes *faibles*, *bons* et *excellents*. Chacune des sections comprend trois colonnes qui indiquent les résultats en fonction de la provenance des textes. Le résultat moyen de toutes les copies évaluées se situe dans le haut de ces colonnes, et sa valeur correspond à la fréquence d'une faute aux trente mots.

À la droite du tableau, une ligne horizontale divise les résultats. Dans la section horizontale du bas, on remarque que seuls les textes *excellents* se trouvent en deçà du chiffre 1. On peut donc supposer que seuls ces étudiants possèdent une maîtrise suffisante de la langue, au moment où ils ont rédigé ces textes. En revanche, cette hypothèse est écartée pour les deux premières sections (qui correspondent aux textes *bons* et *faibles*), puisqu'aucune n'atteint la cible du Ministère, du moins au moment où ces étudiants ont rédigé ce type de texte.

*Figure 7 : Nombre de fautes aux 30 mots selon le secteur de formation*



Il est intéressant de noter le mouvement des moyennes dans la catégorie des textes *excellents*. La moyenne, équivalente dans les deux formations d'études (0,8), diminue dans la discipline littéraire à 0,5. Dans un scénario de texte de 900 mots, cette variation révélerait que le même

<sup>21</sup> On se réfèrera au point 2 pour les détails de la méthode du projet ASTEC.

<sup>22</sup> Ce graphique a été conçu à partir de données détaillées dont le tableau est placé en annexe (7).

étudiant ferait 24 fautes d'orthographe dans son domaine d'études et 15 en littérature. Cette différence d'attitude, dans l'application du code, s'explique par le pourcentage réservé à l'évaluation de la langue. En effet, les enseignants de la formation générale en français évaluent en fonction de la PIEA (figure 6), et le poids réservé à la langue est de 25% en 101. Dans les autres domaines d'études, le pourcentage accordé à la langue occupe 10% de l'évaluation. Par conséquent, on peut penser que l'étudiant *excellent* n'utilise pas ses acquis langagiers à leur plein potentiel, parce que l'impact sur sa note est de moindre importance. Parallèlement, en entrevue, la majorité des enseignants (68%) ont confié que leurs étudiants acceptaient d'emblée de perdre 10% dans les travaux écrits. Peut-être faudra-t-il s'interroger sur la perception de la réussite des étudiants en ce qui concerne la langue ?

Maintenant, en ce qui concerne la moyenne du nombre de fautes aux 30 mots pour les étudiants de dernière session, les résultats sont comparables.

Figure 8 : Nombre de fautes aux 30 mots pour les textes d'étudiants en dernière session d'études

Moyenne du nombre de fautes aux 30 mots pour les textes de finissants	Textes <i>faibles</i> :	,5
	Textes <i>bons</i> :	1,4
	Textes <i>excellents</i> :	,8

Essentiellement, les rédactions catégorisées *faibles* le sont en langue, mais qu'en est-il des *bons* textes ? Le tableau qui suit présente la note reçue pour le travail d'un étudiant versus le nombre d'erreurs que contenait ce texte –une fois évalué par moi.

Figure 9 : Note que l'étudiant a reçu pour son travail versus le nombre de fautes relevées

Étudiants	Résultat disciplinaire reçu en %	Nombre de fautes relevées aux 30 mots	Résultat possible au volet 3 de l'EUJ (langue)	Importance de la lacune
1	100	0,1	Réussite	faible
2	95	0,1	Réussite	
3	97	0,2	Réussite	
4	87	0,3	Réussite	
5	40	0,3	Réussite	
6	34	0,3	Réussite	
7	96	0,4	Réussite	
8	78	0,5	Réussite	
9	100	0,6	Réussite	
10	77	0,6	Réussite	
11	40	0,7	Réussite	
12	88	0,9	Indéterminé	moyenne
13	63	0,9	Indéterminé	
14	100	1	Indéterminé	
15	71	1	Indéterminé	
16	85	1,1	Indéterminé	

<sup>23</sup> Les quatre textes *faibles* contiennent peu de fautes d'orthographe mais la langue a été jugée *faible* par les enseignants, en raison de critères qualitatifs qui touchent la qualité de l'expression écrite et non ceux d'une application orthographique d'usage. Ces critères seront précisés plus loin. (voir figure 11)

17	64	1,1	Indéterminé	élevée
18	40	1,3	Échec	
19	31	1,3	Échec	
20	100	1,6	Échec	
21	98	1,8	Échec	
22	61	1,8	Échec	forte
23	87	1,9	Échec	
24	49	2,4	Échec	
25	81	2,7	Échec	
26	100	3,5	Échec	
27	73	3,5	Échec	problématique
28	89	3,6	Échec	
29	83	3,6	Échec	
30	100	9,2	Échec	

Dans le tableau précédent, la colonne centrale précise le nombre de fautes pour les textes dont la note était connue. La colonne de droite illustre l'importance de la lacune et celle-ci fait référence, évidemment, au niveau attendu par le ministère de l'Éducation à la fin des études collégiales de ces étudiants. Pour le moment, il est difficile d'établir un lien de cause à effet en comparant le résultat disciplinaire à la qualité orthographique. Pour les étudiants qui n'ont pas atteint la cible ministérielle, c'est-à-dire les étudiants 16 à 30, une moyenne des résultats montre que la note des textes se situe à 76%, alors que ces étudiants font 2.7 fautes aux 30 mots. En proportion, ces étudiants feraient 81 fautes d'orthographe dans un texte de 900 mots, nombre de mots exigé à l'épreuve uniforme de français.

À la lumière de ce qui précède, on peut se demander si les enseignants qui corrigent la langue évaluent plus sévèrement que ceux qui ne la calculent pas. Est-ce que le nombre de fautes d'orthographe influence leur évaluation ? Sur le nombre d'enseignants (16) qui ont comparé leur texte *faible* au *bon*, la grande majorité (15) explique que la catégorie *faible* contient un trop grand nombre de fautes d'orthographe et qu'inversement l'autre n'en contient pas. Une perception de la qualité de la langue que contredit le tableau suivant :

Figure 10 : Identification des fautes : comparaison et écart

Textes EXCELLENTS										Textes BONS										Textes FAIBLES										Identification de fautes													
FB-litt			Tech			Préu				FB-litt			Tech			Préu				FB-litt			Tech			Préu																	
15	11	5	3	1	1	0	0	15	15	5	4	1	1	30	18	16	14	13	8	9	1	22	18	8	8	6	5	0	40	27	22	17	14	13	6	5	52	21	16	16	5	1	par les enseignants
21	14	11	8	7	2	3	2	28	19	4	13	10	33	63	30	25	32	25	16	15	27	50	15	48	9	38	20	40	41	26	27	23	29	12	19	18	114	39	50	15	20	27	selon le superviseur
1	1	2	3	7	2	3	2	2	1	1	3	10	33	2	2	2	2	2	2	2	27	2	1	6	1	6	4	40	1	1	1	1	2	1	3	4	2	2	3	1	4	27	par texte
3			3			10				2			15			9				1			4			7				par programme													
5										9										4										par catégorie													

Les écarts perçus entre la correction des enseignants et celle réalisée dans le cadre de l'ASTEC (précisés dans les colonnes de droite de la figure 10) repoussent l'hypothèse de la sévérité.<sup>24</sup> Au contraire, les résultats, par catégorie, montrent qu'il paraît naturel de corriger la langue quand le texte est *faible*. Les écarts sont donc plus grands, quand il s'agit de textes *excellents* et, plus encore, quand il s'agit de *bonnes* rédactions.

### 3.5 Évaluation qualitative des textes

On a vu que l'étude des textes s'est réalisée sur les plans orthographique et structurel. Or, il était simple d'identifier les faiblesses organisationnelles des rédactions *faibles*, mais ce constat n'était pas aussi net, quand il s'agissait de distinguer les deux autres catégories. Même que, dans certains cas, la progression et la structure semblaient meilleures dans les *bons* textes.<sup>25</sup> Devant le corpus de textes et quoi qu'on en dise, les enseignants débutaient spontanément par exposer les qualités de la catégorie *excellente* et, par elle, ils réagissaient aux lacunes des autres.

Par conséquent, les entrevues avec les enseignants ont apporté des éclaircissements nécessaires qui, heureusement, convergeaient. Ces commentaires ont été colligés puis réunis en *dix raisons d'excellence*.<sup>26</sup> Dans le prochain tableau, les critères de qualité apparaissent en ordre d'occurrences décroissant. Le nombre, indiqué dans la dernière colonne, permet de mesurer l'importance de ces raisons pour les enseignants interrogés. Dans l'avant-dernière colonne sont précisés les facteurs de la communication qui étayaient la réussite des textes *excellents*. On verra que le facteur « code », définissant la langue, est celui qui revient le plus souvent.

*Figure 11 : Similitudes entre les textes écrits : points de vue des enseignants*

Dix raisons d'excellence pour un texte de qualité				
priorité	Critères	Indices	Facteur de la communication	Nombre de récurrences
1	<b>Méthodologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Application de la méthode disciplinaire</li> <li>✓ Respect des normes de présentation</li> <li>✓ Appui concret (un fait, une preuve, une statistique, une théorie, un exemple, etc.)</li> </ul>	Référence Émetteur	70

<sup>24</sup> Une autre hypothèse serait à vérifier : il est probable que les enseignants utilisent le logiciel *Antidote* pour repérer les fautes d'orthographe. Or, certaines erreurs nécessitent une réflexion qu'*Antidote* ne peut fournir.

<sup>25</sup> Mes collègues du département de *français, langue et littérature*, ont même accepté de participer à un atelier en janvier dernier, pour que je puisse vérifier cette impression. Ils sont arrivés au même constat que moi, à savoir le texte *bon* leur paraissait mieux construit que celui jugé *excellent*. En revanche, nous reconnaissons notre difficulté à saisir les propos du texte *excellent*, probablement pour des raisons disciplinaires. C'est d'ailleurs ce que les entrevues révéleront : le vocabulaire spécifique, leur répétition, la spécificité des preuves, la neutralité des explications, bref, nous nous trouvions devant un genre textuel que nos collègues experts devaient apprécier mais qui, à l'évidence, nous échappait.

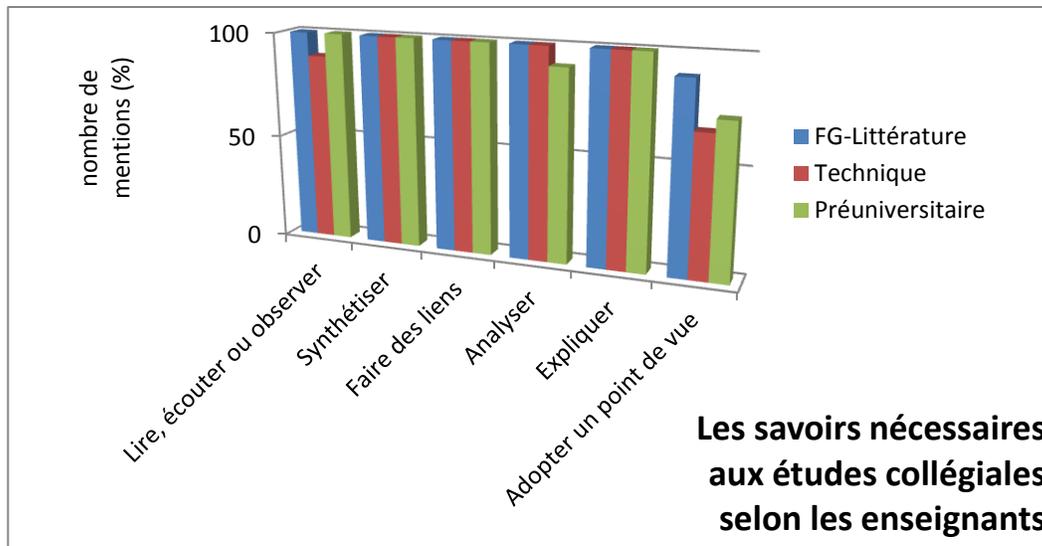
<sup>26</sup> On se réfèrera à la figure X pour pouvoir comprendre le regroupement de ces critères. Le tableau intitulé *Données qualitatives recueillies pendant les entrevues* précise les occurrences, leur nombre et les liens communicationnels.

2	<b>Contenu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cohésion logique des propos</li> <li>✓ Contenu détaillé et complet</li> <li>✓ Intégration juste de la théorie</li> </ul>	Message Réfèrent	69
3	<b>Structure</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organisation des idées en fonction selon le genre textuel</li> <li>✓ Transition claire</li> <li>✓ Progression logique (d'un paragraphe à l'autre, d'une idée à l'autre)</li> </ul>	Réfèrent Code	64
4	<b>Lexique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Termes clairs et précis</li> <li>✓ Vocabulaire disciplinaire</li> <li>✓ Alternance lexicale adéquate</li> </ul>	Code	62
5	<b>Autorégulation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Anticipation des interrogations du lecteur (<i>ne rien laisser au hasard</i>) et de ses réactions</li> <li>✓ Cohérence d'ensemble (union étroite entre ce qui est expliqué et prouvé ; maintien du pronom énonciatif, du temps verbal, d'une même graphie, etc.)</li> </ul>	Émetteur Message	57
6	<b>Registre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Tonalité adaptée et homogène</li> <li>✓ Langage adapté à tel type de récepteur</li> <li>✓ Emploi d'un temps verbal spécifique (ex. présent)</li> </ul>	Récepteur Code	51
7	<b>Orthographe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Emploi correct de la grammaire et du code d'usage (1 faute aux 30 mots)</li> <li>✓ Phrases simples et complètes</li> <li>✓ Ponctuation adéquate</li> </ul>	Code	41
8	<b>Planification</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Appropriation du contexte du travail</li> <li>✓ Sélection de la matière</li> <li>✓ Capacité de faire des liens</li> </ul>	Émetteur Message	38
9	<b>Inférence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Simplification de la lecture</li> <li>✓ Repérage évident</li> <li>✓ Stratégie de séduction (<i>garder son attention</i>)</li> </ul>	Récepteur Rétroaction	28
10	<b>Style</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Style fluide (suivi)</li> <li>✓ Approche directe</li> <li>✓ Énonciation travaillée</li> </ul>	Code But	26

Aussi et comme mentionné dans le préambule, on notera que tous les enseignants ont abordé le sujet des compétences pendant les entrevues. Ils estiment que celles-ci sont nécessaires dès la première session du collégial, à la rédaction de textes de qualité.

La figure 12 reprend seulement les compétences qui ont été nommées, et les colonnes illustrent leur récurrence. Seule la dernière des six compétences, *adopter un point de vue*, se présente de manière moins affirmée.<sup>27</sup>

*Figure 12 : compétences attendues par les enseignants interrogés dans le cadre de l'ASTEC*



## Interprétation

### 4. Les disparités

#### Code (définition) :

Ensemble des lois qui régissent un domaine particulier. / Système conventionnel de relations rigoureusement structurées entre signes. / La langue constitue un code qui permet de communiquer des idées. (Antidote)

En référence aux *dix raisons d'excellence pour un texte de qualité* (figure 11), on a retenu que le facteur langue (ou « code ») revient plus souvent. L'utilisation d'une langue de qualité est donc majeure pour les enseignants : ceux-ci insistent sur l'organisation des idées, la fluidité du discours, la tonalité du texte (annexe 8). Toutefois, l'étude des textes recueillis dans le cadre de l'ASTEC révèle une inégalité dans l'évaluation de la langue.

En fait, elle diffère considérablement d'un programme ou d'une discipline à l'autre. La ponctuation et la syntaxe, corrigées par tous les enseignants de littérature, sont omises par la plupart des enseignants des autres programmes. Pareillement, l'évaluation de la langue varie d'un enseignant à l'autre, alors qu'ils appartiennent au même département ou qu'ils enseignent aux mêmes étudiants.

<sup>27</sup> En se référant à la figure 5, on se rappellera que 65% des textes proviennent d'étudiants de première année de Cégep et que les cours de littérature en français développent progressivement, c'est-à-dire sur trois sessions, les compétences *analyser, expliquer, critiquer*.

#### 4.1 Critères d'évaluation

Une des raisons se trouve probablement dans l'utilisation du barème départemental d'évaluation, constitué de critères mixtes. (voir figure 13) Ceux-ci permettent une évaluation de la langue qui –à première vue– simplifie le processus de correction, mais qui, en réalité, ne témoigne pas de la valeur réelle du texte. Si bien qu'une copie excellente au niveau orthographique, mais inefficace sur le plan communicationnel, pourrait recevoir deux évaluations différentes selon l'enseignant qui le corrige : 4/10 parce que « la langue est insuffisante pour communiquer les idées de façon adéquate » ; ou 10/10 parce que « l'orthographe est excellente ». Dans la situation inverse, là où le contenu serait pertinent au point d'en oublier les fautes, il est fort à parier que l'étudiant obtiendrait 10/10 (ce que pourrait révéler la figure 9).

*Figure 13 : Barème départemental d'évaluation pour la qualité du français*

%	CRITÈRES :
10/10	La maîtrise de la langue permet de communiquer les idées de façon efficace. L'orthographe est excellente.
8/10	La maîtrise de la langue est suffisante pour communiquer correctement les idées. L'orthographe est très bonne.
6/10	La maîtrise de la langue est suffisante pour communiquer correctement les idées. L'orthographe est bonne.
4/10	La maîtrise de la langue est insuffisante pour communiquer les idées de façon adéquate. L'orthographe est défailante.
2/10	La maîtrise de la langue est nettement insuffisante pour communiquer les idées. L'orthographe est défailante.
0/10	La maîtrise de la langue est nettement insuffisante pour communiquer les idées. L'orthographe est défailante. Le texte est souvent incohérent.

#### 4.2 Une question d'inférence

Une autre raison à l'inégalité de l'évaluation du code pourrait s'expliquer par l'*inférence* de l'enseignant au moment où il évalue. Pour l'enseignant qui corrige, sa motivation de lecture sera plus naturelle devant un texte approprié, mais elle deviendra négligeable devant un texte défectueux qui demande des efforts de rajustements.<sup>28</sup> Les enseignants sont unanimes : les irritants de lecture, s'ils foisonnent, les rebutent à un point tel qu'ils omettront ce qui est valable en portant un jugement défavorable, parfois même avant la fin de leur lecture. Puisque l'*inférence* du lecteur découle de la logique d'un texte, l'étudiant a tout intérêt à travailler son texte pour maintenir la concentration de son enseignant sur le contenu théorique. La position du lecteur qui apprécie ou déprécie la logique d'un texte, explique la moyenne quasi similaire de fautes des textes *faibles* et *bons*, parce que la faiblesse du texte ne se corrigera pas par la correction du code, mais par le développement de l'expression écrite.

---

<sup>28</sup> « [Le lecteur], même inconsciemment, voudra reconnaître un genre. [Le] laisser errer, ou l'induire carrément en erreur, est l'équivalent de ce que l'auteur Jacques Mouriouand appelle rompre le contrat avec le lecteur ».

Figure 14 : Moyenne de fautes aux 30 mots par catégorie en fonction d'un texte de 900 mots

Textes :	<i>faibles</i>	<i>bons</i>	<i>excellents</i>
Moyenne de fautes aux 30 mots, tous programmes confondus	1,7	1,6	,8
Représentation du nombre de fautes pour un texte de 900 mots	51	48	24

## 4.2 Retrait du signalement ou de l'évaluation de la langue

Il est clair que la défektivité d'un texte ne se résume pas à la simple application du code, mais il reste que les fautes d'orthographe, si elles sont signalées dans un texte, peuvent aider l'étudiant à déterminer son niveau de maîtrise de la langue. Surtout que les plans de cours institutionnels rappellent à l'étudiant qu'il a la « responsabilité d'améliorer [ses] compétences linguistiques [et] d'utiliser les moyens mis à [sa] disposition afin de corriger [ses] lacunes ». <sup>29</sup> En ne signalant pas les fautes d'orthographe sur la copie de l'étudiant, on risque de lui faire croire qu'il est compétent en orthographe, alors qu'il ne l'est pas. <sup>30</sup>

La disparité entre les programmes d'études est aussi renforcée par l'absence d'évaluation de la langue (28 %). Les motifs qui sont évoqués sont reliés aux appréhensions des enseignants : crainte de faire échouer des étudiants déjà faibles ; peur de perdre des étudiants dans un programme qui en reçoit peu ; réserve aussi envers un critère qu'on juge non pertinent quant aux connaissances disciplinaires. Puisque les résultats de ce rapport montrent que la compétence langagière intervient naturellement sur le jugement du lecteur, puisqu'ils prouvent que de *bons* étudiants pourraient recevoir leur diplôme sans avoir atteint un niveau de compétence suffisante de la langue, <sup>31</sup> pourrions-nous utiliser davantage « l'évaluation formative » suggérée par la PIEA ? <sup>32</sup>

## 5. Les similitudes : une langue de qualité pour l'expression de la pensée

### *Communiquer (définition) :*

*Établir une relation avec quelqu'un. / Être en communication avec [lui]. / Échange d'une information, d'un message entre un sujet émetteur et un sujet récepteur au moyen de signes, de signaux. / Ce qui est communiqué.*

*(Antidote)*

Tous les enseignants qui ont participé à l'ASTEC ont mentionné l'importance d'un fil conducteur dans les textes *bons* et *excellents*. Le caractère « écrit » de la communication fait en sorte qu'il

<sup>29</sup> *Politique de valorisation de la langue française (PVLf)*. Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Adopté par le Conseil d'établissement le 11 juin 2003. Article 3.3.5

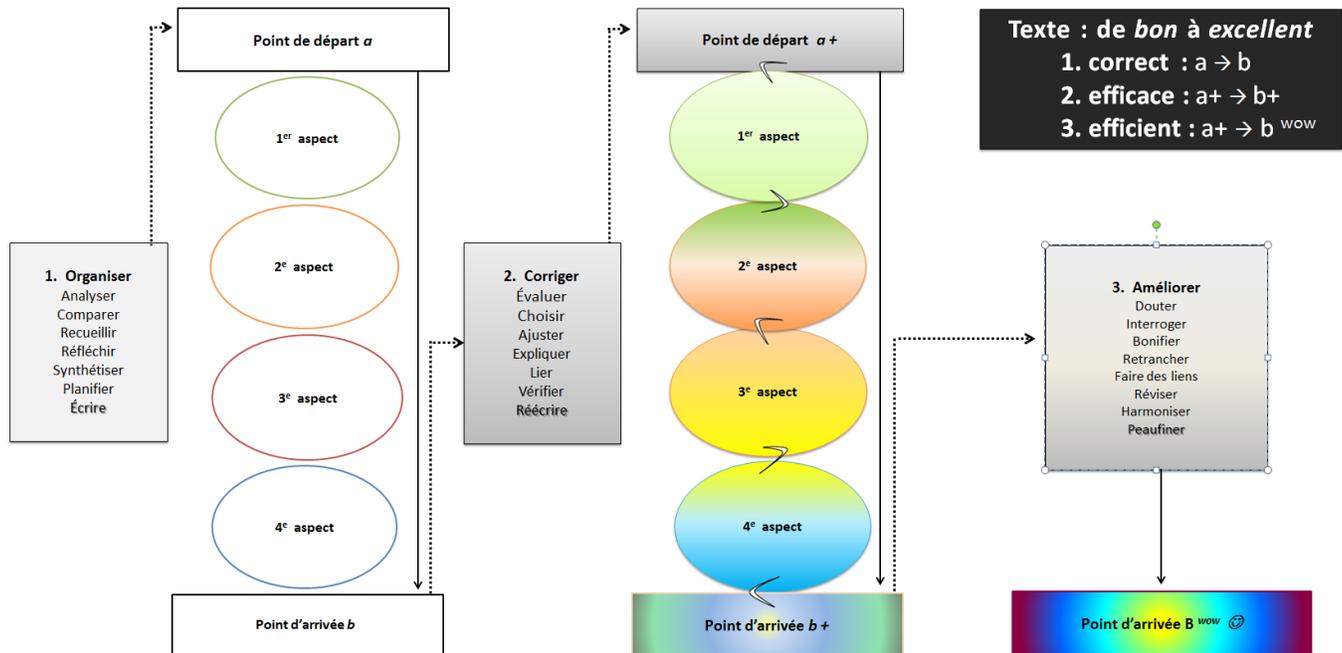
<sup>30</sup> En adoptant le point de vue d'un étudiant, il est clair qu'il ne pensera pas à s'améliorer : *pourquoi le ferait-il si sa moyenne générale est à 76% ? Et qu'aucune faute d'orthographe n'est relevée dans ses textes ?*

<sup>31</sup> L'insatisfaction des employeurs de diplômés du secteur technique a été démontrée par Guillaume Lachapelle et Julie Pelletier en 2016 : <http://www.lapresse.ca/la-tribune/actualites/sherbrooke/201611/10/01-5039957-des-employeurs-insatisfaits-des-communications-ecrites-des-diplomes-en-formation-technique.php>

<sup>32</sup> « Dans un contexte d'évaluation formative, l'enseignant attire l'attention de l'étudiant sur ce qui mérite d'être amélioré » PIEA, p.7

est impossible d'avoir un retour immédiat du lecteur. Par conséquent, l'enseignant espère saisir les propos du texte au fil de sa lecture, sans chercher à comprendre une formulation ou sans douter de la justesse d'un mot. Pour maintenir cette connexion du début à la fin, l'étudiant doit donc ajuster ses propos (la forme et la langue) pour prévoir les questions de son lecteur, sans le surcharger pour autant. Autrement dit, l'étudiant doit apprendre à travailler son texte en empruntant le regard du lecteur pour éviter d'altérer la motivation de lecture de son enseignant. Ce critère est probablement plus important pour les étudiants *bons* qui veulent devenir *excellents*. La prochaine figure illustre ce processus d'écriture dont parlent les enseignants<sup>33</sup>.

Figure 14 : le processus d'écriture ou comment impressionner son enseignant



En fin de compte, les enseignants jugent de la qualité langagière d'un texte, en fonction de l'efficacité de sa communication bien plus qu'en fonction du code orthographique. Seulement, entre le *but* de l'étudiant (*il espère une bonne note pour ce travail*) et la rétroaction de l'enseignant (*il a apprécié sa lecture*), il y a des étapes essentielles qui doivent être franchies par les étudiants qui rédigent : planifier, écrire, réécrire, peaufiner.<sup>34</sup>

L'évaluation de l'orthographe n'est donc qu'une petite partie de ce qu'on peut faire pour valoriser la langue, et apprendre à exprimer sa pensée, c'est encore communiquer, peu importe son domaine d'études.

<sup>33</sup> Voir l'article « La réécriture » d'Hélène Paradis dans *Correspondance*. Volume 18, numéro 3, 2013 [En ligne] <http://correspo.ccmdm.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/>

<sup>34</sup> On trouvera dans *L'art de travailler ses textes* d'André Marquis, des exercices pertinents sur le sujet.

## 5. Combiner nos efforts

La compétence langagière est directement reliée à la réussite de nos étudiants. C’est pourquoi il faut, d’abord et avant tout, mobiliser notre communauté autour de cette culture commune qu’est la langue. Et aucun outil ne s’avèrera utile sans une volonté institutionnelle. Partant de ce fait, il faut mettre en place une action concertée pour que notre adhésion à la langue se traduise dans nos pratiques, pour que les étudiants puissent transférer d’une discipline à l’autre leurs compétences langagières (ou communicationnelles), pour que nos évaluations soient plus représentatives de la valeur linguistique des écrits, pour que notre établissement soit cohérent avec ses politiques institutionnelles.

### 5.1 Lier le sens des disciplines à la compétence langagière

Il importe de travailler avec les coordonnateurs et les membres des départements ou des programmes pour développer du matériel concret et adapté, surtout que plusieurs idées d’outils ont déjà été mentionnées par les enseignants qui ont participé à l’ASTEC : glossaire de terminologie spécialisée, aide-mémoire orthographique, modèles de textes sur le portail, suggestions d’œuvres de références, etc.

Nous serions en mesure d’utiliser les résultats de l’ASTEC comme point de départ à une réflexion départementale. Déjà, les *dix raisons à l’excellence d’un texte* (figure 11) offrent un langage commun pour des caractéristiques communes, et les enseignants pourraient l’utiliser en tableau pour identifier les spécificités théoriques tout en intégrant le critère langagier (ou les qualités de la communication écrite) dans des espaces généralement réservés au contenu disciplinaire.

*Figure 15 : Critères pour une communication écrite de qualité au niveau collégial*

Priorité	<b>Caractéristiques essentielles</b>	Facteurs d’intervention :	<b>Choix pédagogiques</b> Spécificités disciplinaires :
	<b>Méthodologie</b> (ex. application d’une méthode spécifique, normes et rigueur)	Théorie : Étudiant :	
	<b>Contenu</b> (ex. intégré, détaillé, complet, pertinent et continu)	Théorie : Texte :	
	<b>Structure du texte disciplinaire</b> (ex. transition et composantes)	Théorie : Langue :	
	<b>Lexique</b> (ex. disciplinaire, clair, précis, simple, juste, varié, etc.)	Langue :	
	<b>Autorégulation</b> (interrogation du texte, choix, réécriture, discernement)	Étudiant : Texte :	
	<b>Registre</b> (ex. tonalité, objectivité, tonalité, temps verbal, etc.)	Langue : Enseignant :	

<b>Orthographe</b> (code orthographique, syntaxique et ponctuation)	Langue : Enseignant :
<b>Planification</b> (évaluation de contexte, préparation, recherche, source, etc.)	Étudiant : Texte :
<b>Inférence</b> (adhésion du lecteur, attentes, contexte d'évaluation, etc.)	Enseignant : Rétroaction :
<b>Style</b> (simple, suivi, précis, naturel, audacieux même)	Étudiant : But :

D'autres pistes sont possibles :

- Faire une évaluation positive de la langue (qui est notre PIEA d'ailleurs).
- Fournir une liste des qualités attendues (avec des synonymes) pour la réussite d'un texte.
- Assurer une rétroaction au sujet de la langue (même formative).
- Offrir des orientations aux départements et les inviter à réfléchir à leurs besoins.
- Nommer un représentant, un responsable du français par département.
- Prévoir du temps pour corriger la langue dans les examens.
- Offrir plus de cours de renforcement en français<sup>35</sup>.
- Développer des stratégies de révision de texte (ou de planification).
- Rendre l'utilisation de dictionnaires (ou d'*Antidote*) obligatoire en classe.
- Faire connaître les sites utiles : ex. les travaux de Lucie Libersan ou le correcteur de fautes sur le site du CCDMD, faire un guide pour les jeunes enseignants, etc.
- Ajouter des critères clairs, liés à la langue, selon une échelle d'appréciation qui conviendra à l'enseignant : grilles descriptives, qualitatives, observables, comme celles-ci :

Pictographique :

Éléments observables	Échelle pictographique
Les termes scientifiques sont employés correctement.	— + +

Qualitative :

Le niveau de réussite	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Très au-delà des exigences</li> <li>⊗ Au-delà des exigences</li> <li>⊗ Conforme aux exigences</li> <li>⊗ En deçà des exigences</li> <li>⊗ Très en deçà des exigences</li> </ul>
-----------------------	--

Critériée :

Critères	Éléments observables
1 Respect de l'intention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le texte respecte le sujet et le destinataire.</li> </ul>
2 Organisation cohérente du texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.</li> </ul>
3 Qualité de la syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les phrases sont bien construites (sens, présence et ordre des mots, relations entre les mots, etc.).</li> <li>• Les phrases sont ponctuées adéquatement.</li> </ul>
4 Respect de la langue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mots usuels sont écrits correctement.</li> <li>• Les verbes sont écrits correctement.</li> <li>• Les déterminants, les noms, les adjectifs sont écrits correctement.</li> </ul>

Exemples tirés de : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002).

<sup>35</sup> C'est le choix que le Cégep de Sherbrooke aura fait d'offrir plus de cours de renforcement : <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1025123/le-cegep-de-sherbrooke-offrira-plus-de-cours-de-renforcement-en-francais>

## 5.2 Et maintenant ?

Pour qu'il y ait une suite logique à ce rapport et que le milieu puisse en bénéficier, les résultats de cette enquête seront présentés au Conseil de valorisation et d'amélioration de la langue (CVAL). En étudiant plus en profondeur les données recueillies par l'ASTEC, les membres du CVAL seront invités à réfléchir aux pistes de solutions, afin de définir nos priorités. Le Conseil pourra alors proposer à la commission des études (COMÉ) des démarches concrètes.

## Conclusion

L'intérêt de ce projet d'analyse ne réside pas dans la recension de textes pour déterminer des règles d'écriture<sup>36</sup> ou pour distinguer leur structure en fonction de genres disciplinaires<sup>37</sup>, parce que ces approches ont déjà été explorées. La direction du Cégep de Lanaudière à L'Assomption espérait plutôt que cette enquête puisse proposer un éclairage constructif sur l'évaluation du code linguistique, parce qu'il s'agit d'une compétence transversale et parce que c'est par la langue que la théorie disciplinaire transite.

En passant par l'étude du texte, les résultats ne pouvaient qu'être représentatifs et concrets. L'exercice nous permettra de prendre des décisions cohérentes découlant de nos constats.

Bien sûr, ce code doit être valorisé et respecté par la communauté, mais pour qu'il soit suivi, nos évaluations doivent être cohérentes, équitables, pour les étudiants et pour la valeur qu'on accorde à leur diplôme.

C'est un large chantier, mais la compétence langagière nous permet de lier nos forces : par elle, nos identités disciplinaires ne s'opposent pas, elles s'additionnent.

## Remerciements

Il faut souligner la participation généreuse et volontaire des enseignants qui ont bien voulu participer à ce chantier interdisciplinaire, en discutant autour de leur propre matériel pédagogique. L'étude des textes s'est réalisée à travers le prisme de ces experts, et la collecte de données n'aurait pas été possible sans eux. Pour la confiance que vous m'avez accordée : merci.

Merci aussi aux membres de mon département (*Julie, tu peux retirer le point ASTEC à l'ordre du jour de nos prochaines réunions...*) ; aux directrices Nathalie Vallée et Patricia Tremblay qui avaient compris la portée d'un tel projet ; à la Direction actuelle qui saura le saisir ; à Jean-Luc Trussard qui trouve toujours une solution ; à Stéphane Chouinard et à Sébastien Piché qui ont su m'encourager au bon moment.

---

<sup>36</sup> Les critères de correction de l'Épreuve uniforme de français désignent déjà ces raisons de qualité.

<sup>37</sup> Je pense, notamment, aux travaux de Lucie Libersan qui, sur le site du CCDMD, présente dix fascicules selon les genres spécifiques au programme : [https://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies\\_ecriture/](https://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_ecriture/)

Enfin, un merci bien spécial à Dominique Trudel, conseillère pédagogique, dont la finesse des questions m'aide à voir plus loin, chaque fois.

Merci aussi à Marie-Ève Dupuis, du département de *Design*, pour le logo de l'ASTEC : il illustre si bien les intentions de ce projet.

Enfin, merci aux étudiants Ines Ryme Zora Benadda et Félix Tremblay qui ont confirmé les doutes que j'avais sur l'inférence.

## Bibliographie

- CHOUINARD, P., LESSARD, J.L. *La Communication écrite*, Québec, les éditions le Griffon d'argile, 1991, 158 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Mémoire dans le cadre des consultations publiques pour une politique de la réussite éducative. Cinq idées-forces pour soutenir l'élaboration d'une politique de la réussite éducative des jeunes et des adultes*. Novembre 2016 [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0498.pdf>
- DEMERS, Guy. *Rapport final du chantier sur l'offre de formation collégiale*. Ministère de l'Éducation du Québec, 2014. [En ligne] [http://www.spcfxg.qc.ca/public/pdf/Rapport\\_Demers.pdf](http://www.spcfxg.qc.ca/public/pdf/Rapport_Demers.pdf), p. 124.
- DUMAS, J., *Séduire par les mots. Pour des communications publiques efficaces*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, 520 p.
- JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*, traduit et préface par Nicolas Ruwet. Minuit, Paris, 1963.
- LEMIRE, L., PAYETTE, J. Centre intégré de santé et de services sociaux de Lanaudière (CISSSL). *On surveille pour vous*, bulletin d'information lanaudois d'octobre 2016, n° 51 [En ligne] [http://www.ciSSLanaudiere.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/ciSSL\\_lanaudiere/Documentation/Sante\\_publique/Bulletins/On\\_surveille\\_pour\\_vous/OSPV-2016-51-Litteratie.pdf](http://www.ciSSLanaudiere.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/ciSSL_lanaudiere/Documentation/Sante_publique/Bulletins/On_surveille_pour_vous/OSPV-2016-51-Litteratie.pdf)
- MARQUIS, André. *Le style en friche, l'art de retravailler ses textes*. Triptyque, Québec, 2003, 216 p.
- MOURIQUAND, Jacques. *L'Écriture journalistique* (2<sup>e</sup> édition) PUF. *Que sais-je ?* no. 3223. Paris, 1999. 128 p.
- PARADIS, Hélène. « La réécriture » *Correspondance*, volume 18, numéro 3, 2013 [En ligne] <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/la-reecriture/>

## Annexe

1. Grille pour l'évaluation qualitative des enseignants
2. Document remis dans l'enveloppe ASTEC : Textes retenus par les enseignants
3. Document remis dans l'enveloppe ASTEC : Protocole d'entente pour utilisation des droits
4. Compte-rendu d'un atelier au département de Sciences humaines (JAP du 29/09/2015)
5. Compte-rendu du même atelier, repris avec deux étudiants de sciences humaines, profil monde (21/09/2016)
6. Rencontre avec des professeurs de français d'une école secondaire de la région
7. Tableau sur la moyenne des erreurs orthographiques (aux 30 mots) relevées dans les textes reçus
8. Tableau des données qualitatives recueillies pendant les entrevues

*Annexe 1 : Grille pour l'évaluation qualitative des enseignants*

**Rencontre avec \_\_\_\_\_ projet ASTEC**  
**Discipline :** \_\_\_\_\_ **Date de la rencontre :** \_\_\_\_\_

Genre de rédactions retenues  
et compétence visée : \_\_\_\_\_

Étudiants ciblés (session, année, etc.) : \_\_\_\_\_

Contexte de rédaction (temps  
accordé, individuel, en classe, etc.) : \_\_\_\_\_

Qualité des textes : évaluation  
générale ou langagière ? \_\_\_\_\_

Pourquoi ce texte est-il  
«excellent» ? \_\_\_\_\_

... «moyen» ? \_\_\_\_\_

... «faible» ? \_\_\_\_\_

Utilisation de codes de  
correction ? \_\_\_\_\_

% session pour cette évaluation ? \_\_\_\_\_

% pour le critère langue (barème ou  
politique du départ. ?) : \_\_\_\_\_

**Questions :**

1. Qu'est-ce qu'une analyse pour toi ?  
Cette compétence est-elle nécessaire dans l'écriture des textes ?
2. Que contiendrait une analyse ? Et comment s'organiserait-elle ?
3. Dans un texte, doit-il y avoir une ligne directrice ?
4. Y a-t-il une équivalence pour «procédé littéraire» ?
5. Qu'est-ce qui distingue l'analyse de la dissertation explicative ou critique ?
6. Somme toute, qu'est-ce qui fait la qualité d'un texte ?
7. Au terme de mon projet, quel outil consoliderait ton enseignement ?  
Ou plutôt, qu'est-ce qui serait utile à tes étudiants pour faciliter leur communication écrite ?
8. Quelle est l'utilité d'écrire des analyses et des dissertations pour tes étudiants?



**TEXTES RETENUS POUR LE PROJET ASTEC**

**Votre contexte**

Les textes choisis proviennent du cours \_\_\_\_\_ ,  
lequel s'adresse à des étudiants de \_\_\_\_\_ année,  
dans le programme de \_\_\_\_\_ .

**Vos intentions**

La consigne initiale était de : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Il s'agissait de vérifier s'ils : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Votre jugement  
Excellent ? Bon ? ou Faible ?**

Le texte identifié (1) me semble \_\_\_\_\_ parce que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Le texte identifié (2) me semble \_\_\_\_\_ parce que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Le texte identifié (3) me semble \_\_\_\_\_ parce que \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Merci !  
É.M. Rouleau  
A-447

Nom de l'enseignant: \_\_\_\_\_

**PROTOCOLE D'ENTENTE**



entre \_\_\_\_\_  
Nom de l'étudiant(e)

et \_\_\_\_\_  
Nom de l'enseignant(e)

lequel agit comme intermédiaire pour Éline-Marie Rouleau, enseignante au département de français-littérature et responsable de L'ASTEC.



**Préambule :**

L'ASTEC est un projet mené auprès de la communauté étudiante et enseignante du Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Son objectif premier est d'Analyser les Similitudes entre les Textes Écrits au Collégial et, pour y arriver, il s'avère nécessaire d'examiner la structure de textes qui sont rédigés par vous, étudiante ou étudiant du Cégep.

En participant à ce projet, vous nous aiderez à comprendre les liens de cohérence qui existent entre la rédaction de vos textes en formation générale et en formation spécifique.

**Consentement :**

J'accepte que ma rédaction, intitulée \_\_\_\_\_, réalisée dans le cadre de mon cours de \_\_\_\_\_, soit remis à Éline-Marie Rouleau.

En échange, la responsable de L'ASTEC s'engage à garder confidentiel tout ce qui pourrait émaner de ce projet : votre nom, votre vie privée ou scolaire, toutes considérations pédagogiques, etc.

Signé à L'Assomption, le \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
signature de l'étudiant (e)

\_\_\_\_\_  
signature d'Éline-Marie Rouleau  
[elaine-marie.rouleau@cegep-lanaudiere.qc.ca](mailto:elaine-marie.rouleau@cegep-lanaudiere.qc.ca)

## **Point de vue de l'ASTEC concernant l'Assemblée départementale de Sciences humaines du 29 septembre 2015**

### **Préambule**

Le 25 février 2014, les membres du département de Sciences humaines ont tenu une assemblée dont le sujet principal était «l'intégration des méthodes de travail intellectuel des étudiants issus du secondaire régulier».

Leur discussion avait pour objectif :

- d'«identifier des moyens pour pallier aux lacunes [que les enseignants de Sciences humaines retrouvent] chez certains nouveaux étudiants pour réaliser des travaux écrits»;
- et de «hiérarchiser les moyens identifiés qui sont à [leur] disposition».

Cet échange leur a permis de nommer les «lacunes sur lesquelles une intervention est jugée prioritaire», avant de procéder à un remue-méninge pour «pallier [des] lacunes» et prioriser les actions.

C'est donc dans l'idée de poursuivre cette réflexion que les membres du département de Sciences humaines se sont rencontrés le 29 septembre 2015.

### **Contexte de travail**

En matinée JAP, l'Assemblée départementale s'est réunie autour de trois tables. À chacune d'elles, un comité plénier discutait d'un enjeu «jugé prioritaire», et la maîtrise de langue en est un<sup>38</sup>.

C'est dans cet esprit que le projet ASTEC<sup>39</sup> a été proposé aux enseignants, puisque celui-ci cherche à identifier le niveau de rédaction souhaité par l'enseignant disciplinaire, pour renforcer les compétences rédactionnelles de l'étudiant.

Puisque les travaux de l'ASTEC offrent une saisie de ces «lacunes sur lesquelles une intervention est jugée prioritaire», le défi était de présenter une activité qui susciterait la réflexion des participants en fonction :

- 1) des résultats observés l'an dernier par le projet ASTEC, et
- 2) des lacunes orthographiques spécifiques au département de Sciences humaines.

---

<sup>38</sup> Il est vrai que, selon l'enquête *Relance* de 2013, 60.4% des employeurs ont jugé insuffisantes les compétences langagières de leurs jeunes employés. (Réf. : MEQ, graphique 17.1)

<sup>39</sup> Cet acronyme indique l'intention de ce projet, porté par Élane-Marie Rouleau : Analyser les Similitudes entre les Textes Écrits au Collégial.

## Organisation de l'atelier ciblé

1. La première étape voulait cerner les différentes habitudes de correction de la langue.
  - Les membres disent évaluer la langue en respect de la PIEA<sup>40</sup> et en proportion du pourcentage suggéré, c'est-à-dire pour 10% de la note totale pour chacun des travaux.
  - Le département s'est doté d'un barème d'évaluation<sup>41</sup> qui se décline ainsi :

Barème d'évaluation sur la qualité du français	
%	Critères de référence
10	La maîtrise de la langue permet de communiquer les idées de façon efficace. L'orthographe est excellente.
8	La maîtrise de la langue est suffisante pour communiquer correctement les idées. L'orthographe est très bonne.
6	La maîtrise de la langue est suffisante pour communiquer correctement les idées. L'orthographe est bonne.
4	La maîtrise de la langue est insuffisante pour communiquer les idées de façon adéquate. L'orthographe est défailante.
2	La maîtrise de la langue est nettement insuffisante pour communiquer les idées. L'orthographe est défailante.
0	La maîtrise de la langue est nettement insuffisante pour communiquer les idées. L'orthographe est défailante. Le texte est souvent incohérent.

- La discussion indique que la moitié des professeurs –présents à cette réunion– appliquent ce barème. L'autre moitié des enseignants ont choisi de le remanier pour qu'il puisse convenir soit à leurs habitudes de correcteur, soit au contexte pédagogique.
  - Certains mentionnent leur préférence à vouloir déduire uniquement les erreurs orthographiques (en se servant, par exemple, d'*Antidote*). À l'inverse, certains enseignants préfèrent juger la «maîtrise de la langue» dans son ensemble, en soulignant les fautes au passage.
2. À partir de ces constats, il fut possible d'aborder le sujet de l'atelier<sup>42</sup>.

Trois paragraphes, rédigés par des étudiants d'un même cours d'une même session, ont été remis aux enseignants<sup>43</sup>. Devant ces textes, la tâche proposée était :

---

<sup>40</sup> Réf. PVLf, art. 3.3.5 «Conformément à l'article 4.2.1 de la PIEA, l'enseignant signale les fautes de français dans les travaux et les examens.»

<sup>41</sup> Réf. PVLf, art. 3.4.2 «Le département adopte une prise de position commune encourageant et valorisant la maîtrise de la langue et veille à ce que cette prise de position ainsi que les exigences linguistiques du département soient inscrites dans tous les plans de cours.»

<sup>42</sup> La formule de cet atelier reprend la démarche de l'ASTEC, en l'inversant. Ainsi, ce sont les enseignants qui ont jugé des textes déjà catégorisés. L'idée était d'échanger sur nos perceptions quant à la correction de la langue, afin de mettre en lumière ce constat : quand on dit que l'étudiant ne sait pas écrire, l'orthographe est loin d'en être le seul responsable.

- a. de corriger les trois extraits, individuellement, en utilisant le barème départemental (sinon son propre modèle d'évaluation) ;
- b. d'accorder à chacun des textes une note « fictive » sur la qualité du français ;
- c. et de classer les copies en ordre de jugement : faible, moyen, fort.

Puisqu'il est difficile de corriger les idées « de contenu » dans le contexte d'une assemblée, il est entendu que l'évaluation devra porter uniquement sur le critère langue.

3. La troisième étape nous a permis d'échanger nos résultats ainsi que nos perceptions sur la qualité des textes. Les voici :

a) Portrait des résultats :

	Résultats pour la 1 <sup>re</sup> équipe de travail	Résultats pour la 2 <sup>e</sup> équipe de travail	Résultats pour la 3 <sup>e</sup> équipe de travail	← écart de :	Jugement général
Premier extrait :	4 4 4 5 5	0 0 0 4	0 0 0 0	5 points	« faible »
<b>Moyenne sur 10 :</b>	<b>4.4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>		
Deuxième extrait :	6 7 7 9 10	5 6 6 6.5	3 5 6 8	7 points	« moyen »
<b>Moyenne sur 10 :</b>	<b>7.8</b>	<b>5.9</b>	<b>5.5</b>		
Troisième extrait :	8 ? 10 10 10 ou Plagiat ?	6 8 8 10 ou Plagiat ?	8 9 9.5 10	4 points	« fort »
<b>Moyenne sur 10 :</b>	<b>9.5</b>	<b>8</b>	<b>9.1</b>		

b) Appréciation et réflexions notées sur le vif :

Premier extrait :

- *Il y a beaucoup de fautes.*
- *J'suis pu capable !*
- *C'est illisible.*

<sup>43</sup> Ces extraits anonymes proviennent de travaux réalisés dans un cours de méthodologie et, en moyenne, ils contiennent le même nombre de fautes d'orthographe. Pourtant, comme le prouvera la suite, ils seront jugés différemment.

- *Complètement décousu.*
- *Impossible à suivre.*
- *Le langage n'est pas scientifique.*
- *J'ai pas le goût de continuer à corriger ce texte.*
- *C'est une utilisation répétée des verbes faire, être et avoir.*
- *Le style est inapproprié.*
- *Ça coule!*
- *Je ne comprends rien.*

Deuxième extrait :

- *Les citations renforcent les propos.*
- *Il y a beaucoup d'éléments qui ne viennent pas de l'étudiant.*
- *C'est tellement l'fun quand c'est bien écrit.*
- *Ce texte est meilleur, parce qu'il y a moins de fautes.*
- *Les phrases sont cohérentes, mais il y a plusieurs imprécisions.*
- *Ce texte est plus agréable à lire.*

Troisième extrait :

- *Le sujet est tellement plus intéressant !*
- *Je n'ai rien trouvé de majeur.*
- *Le registre est élevé ici.*
- *Ce texte est excellent, supérieur.*
- *Il a une bonne compréhension de la citation.*
- *Il n'y a aucune faute dans ce texte : il est parfait.*
- *L'étudiant ne semble pas voir la différence entre citer et paraphraser.*
- *C'est probablement un cas de plagiat, il faudrait confronter l'étudiant.*

Observations diverses :

- *Je n'arrive pas à corriger la langue quand il n'y a pas de contenu.*
- *Moi, j'identifie facilement les fautes d'orthographe dans un texte.*
- *C'est la quantité de rouge sur ma feuille qui me donne la note.*
- *Je n'accepte pas les «on» dans un texte.*
- *Avec Antidote pour corriger la langue, on compte le nombre de fautes et on en déduit le nombre sur 10.*
- *Mes étudiants n'ont pas le droit d'avoir un dictionnaire en examen.*
- *La correction de la langue n'est pas une science exacte.*
- *Je ne m'intéresse pas à la correction, mais à ce qui fait la qualité d'un texte.*
- *Les travaux sont plus faciles à corriger, parce que les étudiants peuvent utiliser un logiciel d'autocorrection pour l'orthographe.*
- *Je préfère évaluer la langue sur une impression générale : cela me donne une certaine liberté.*

**Constat général**

- Les résultats diffèrent de façon importante entre les équipes et entre les textes.

- Les jugements suivent une courbe analogue et cohérente. Ainsi, un consensus naturel s’est établi sur la valeur des textes : le premier extrait a reçu la mention «faible», le second «moyen» et le troisième «fort».

Pourtant, comme en témoigne le tableau suivant, si on n’évalue que la langue, le 3<sup>e</sup> extrait n’est pas sans taches, et les textes 1 et 2 sont pratiquement équivalents du point de vue orthographique :

	Nombre de mots	Nombre de fautes	Ratio	Répartition des erreurs orthographiques
<b>extrait 1</b>	179 mots	9	1 faute aux 20 mots	1 faute d’usage 5 fautes de grammaire 3 fautes de syntaxe
<b>extrait 2</b>	225 mots	9	1 faute aux 25 mots	3 fautes de grammaire 2 fautes de syntaxe 3 fautes de ponctuation (3 fautes de vocabulaire ont été relevées, mais ignorées, ne connaissant pas les critères d’évaluation des enseignants de S.-H.)
<b>extrait 3</b>	228 mots	5	1 faute aux 45 mots	1 faute d’usage 3 fautes de grammaire 1 faute de vocabulaire

Autrement dit, s’il ne fallait considérer que les erreurs liées au code orthographique, le résultat aurait dû être celui-ci :

Résultat si le retrait est d’un point enlevé par faute trouvée	Résultat accordé à l’Assemblée	Valeur réelle à ce critère	Valeur donnée à l’Assemblée
<b>extrait 1</b>	1 / 10	1.8 / 10	Faible
<b>extrait 2</b>	1 / 10	6.4 / 10	Faible
<b>extrait 3</b>	5 / 10	8.7 / 10	Moyen

### **Synthèse et questionnement**

Comment expliquer la différence entre ces résultats ? Entre ces jugements ?

Quelles réponses faut-il donner aux nombreuses questions qui ont été soulevées dans toutes les équipes à la fin de chacun des ateliers ?

- Faut-il revoir nos critères d’évaluation ? En regard du barème départemental, par exemple, quels aspects guident l’évaluation du français ? L’efficacité du discours? Ou bien la maîtrise réelle de l’orthographe ?
- Comment se fait-il que mes collègues corrigent différemment de moi ? Le barème de correction départemental ne devrait-il pas être interprété de cette manière ?

- Comment doit-on évaluer la langue ? Avec *Antidote*, en encerclant les fautes ou par l'ajout de commentaires ? Cela signifie-t-il qu'il faudra corriger plus sévèrement le code écrit ? Que fait-on alors de la communication des idées ?
- Pourquoi une énonciation complexe donne-t-elle l'impression d'augmenter les fautes d'orthographe ? Et, qu'à l'inverse, un texte limpide semble en diminuer le nombre ?

Il est trop tôt pour tirer de véritables conclusions, parce qu'on ne sait pas encore ce qui fait la qualité d'un texte par discipline. Bien sûr, chacun peut l'expliquer, à sa manière, mais aucune étude institutionnelle n'a rassemblé et nommé ces éléments textuels et disciplinaires.

Chose certaine, la participation des enseignants de Sciences humaines à cet atelier<sup>44</sup> a permis de confirmer un des constats décelés par les travaux de l'ASTEC, à savoir que bien écrire ne se limite pas à rédiger sans faute. En fait, la maîtrise de la langue dépasse largement l'application du code.

Or, actuellement, la Politique de la Valorisation de la Langue Française suppose que «l'enseignant doit encourager les étudiants qui présentent des carences sur le plan linguistique à se prévaloir des services offerts par le Cégep et à prendre les moyens appropriés pour régler leurs difficultés d'expression française.» (Art. 3.3.10) Outre les difficultés orthographiques, connaissons-nous ces «carences» qui appartiennent au domaine scriptural ? Y a-t-il «des services offerts par le Cégep» pour aider ces étudiants pour de telles lacunes ? De toute manière, ces services peuvent-ils corriger des carences qui n'ont pas encore été répertoriées<sup>45</sup> ?

C'est dans la recherche de réponses que les enseignants et enseignantes de Sciences humaines sont invités à collaborer au projet ASTEC. Comment ? En remettant trois textes d'une même évaluation de qualités différentes : un texte fort, moyen et un dernier, faible. Une enveloppe facilitera la remise, et le contenu de celle-ci (remis d'ici la fin de la session prochaine) sera analysé à l'hiver 2016. Ce travail espère offrir des réponses sur la logique de textes écrits en Sciences humaines. Un éclairage nouveau pour expliquer des besoins spécifiques aux nombreuses disciplines de ce département.

Élaine-Marie Rouleau, enseignante au Département de français-littérature et responsable de l'ASTEC  
Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption / décembre 2015

---

<sup>44</sup> Je remercie, d'ailleurs, les membres du département de Sciences humaines qui, par leur accueil, leur ouverture d'esprit et leur volonté à parfaire leur enseignement, ont permis un partage d'expertises des plus inspirants.

<sup>45</sup> Le logiciel *Antidote*, par exemple, ne corrige pas toutes les fautes d'orthographe. Doit-on encourager les étudiants à l'utiliser seulement pour cette fonction ?

*Annexe 5 : Compte-rendu du même atelier que précédemment, mais repris avec deux étudiants de sciences humaines, profil monde (21/09/2016)*



Septembre 2016

**Rencontre avec deux étudiants de Sciences humaines**

**Préambule**

L'an dernier, parce que les membres du département de Sciences humaines souhaitaient réfléchir sur la compétence langagière de leurs étudiants, on m'a demandé de préparer un atelier de discussion à partir du matériel recueilli dans le cadre du projet ASTEC. Un bilan de cette rencontre a été formulé et acheminé aux coordonnateurs du département, puis aux membres. Pour se saisir de la démarche et des commentaires obtenus pour cet atelier, il faut se référer au document intitulé *Point de vue de l'ASTEC concernant l'Assemblée départementale de Sciences humaines du 29 septembre 2015*.

**Bilan d'une rencontre étudiante**

À l'automne 2016, deux étudiants de Sciences humaines<sup>46</sup> ont effectué l'atelier qu'avaient vécu leurs enseignants. La rencontre a eu lieu le 15 septembre, et son déroulement restitue le contexte initial : tables disposées en plénière, progression du sujet et matériel identiques. Toutefois, parce que les étudiants se font évaluer (rarement l'inverse), la discussion sur le critère de la langue dans une évaluation a été remplacée par l'étude du barème départemental<sup>47</sup>.

Aussi, dans un souci d'équivalence, cette synthèse s'enchaîne selon la structure du bilan qui a été remis au Département de Sciences humaines.

**Contexte de travail**

1. Les deux étudiants se sont assis devant trois paragraphes, rédigés dans un même cours, une même session<sup>48</sup>. Leur première tâche était :
  - a. de corriger les trois extraits, individuellement, en utilisant le barème départemental ;
  - b. d'accorder au texte une note « fictive » sur la qualité du français ;
  - c. et de classer les copies en ordre de jugement : faible, moyen, fort.
  
2. Les étudiants ont échangé leurs perceptions (véritable intérêt de cet atelier<sup>49</sup>) :

---

<sup>46</sup> En deuxième année, dans le profil « monde » du programme de Sciences humaines, ces étudiants termineront avec une excellente moyenne académique.

<sup>47</sup> Les étudiants connaissaient déjà ce barème depuis leur toute première session. L'un d'eux expliquait que cette répartition « se trouve dans tous les plans de cours du programme » de sciences humaines.

<sup>48</sup> Ces extraits anonymes proviennent de travaux réalisés dans un cours de méthodologie et, en moyenne, ils contiennent le même nombre de fautes d'orthographe. Notons aussi que ces deux étudiants ont déjà réussi –avec succès– ce cours de méthodologie.

<sup>49</sup> On se rappellera que les observations issues de l'atelier avec les enseignants révélaient que l'évaluation de la langue portait davantage sur la capacité à communiquer que sur l'orthographe. (Rappel du barème

a) à l'aide du barème départemental, par une évaluation sommative de la langue :

	Étudiant 1	Étudiant 2	Écarts :	Jugement et moyenne générale
premier extrait :	4,5	1	3,5 pts	«faible» 2,8/10
deuxième extrait :	6	5	1 pt	«moyen» 5,5/10
troisième extrait :	9	9	0 pt	«fort» 9/10

b) en partageant un point de vue spontané<sup>50</sup> sur chacun des extraits :

sur le premier (faible) :

- *Il m'est vraiment très très difficile de lire ce texte.*
- *Il y a au moins neuf idées différentes, et elles n'ont pas de lien entre elles.*
- *Je suis obligé de m'arrêter pour essayer de comprendre l'autre, mais je veux lire un texte, pas comprendre un élève.*
- *Difficile de comprendre des faits, l'un après l'autre.*

le deuxième (bon):

- *Il y a quatre idées différentes et des références.*
- *Le registre n'est pas celui de l'oral, comme dans le texte faible.*
- *J'ai quand même dû m'arrêter pour comprendre l'autre, pour saisir son propos.*
- *J'ai été capable de suivre, donc je peux imaginer les liens s'ils sont absents et même corriger le code (ex. tandis que).*

le troisième (excellent):

- *Il n'y a pas de grandes fautes d'orthographe dans le 3<sup>e</sup> texte.*
- *Ce texte est excellent, parce qu'il y a plus de précisions et la syntaxe est soignée.*
- *Je suis capable de le lire sans m'arrêter.*
- *Il y a des références, des chiffres, une seule idée développée.*
- *L'idée est nuancée et explicitée.*
- *Ce texte est facile à comprendre.*
- *On constate le lien entre les idées. La progression est bonne.*
- *Le vocabulaire est juste et varié.*

c. en discutant, après avoir établi le nombre de fautes d'orthographe pour chacun des extraits :

- *On dirait que notre jugement est influencé par la progression des idées et non par l'orthographe.*
- *Il y a beaucoup de jugement personnel, cela ne me semble pas très scientifique.*

---

pour cette compétence : « La maîtrise de la langue permet de communiquer les idées de façon efficace. L'orthographe est excellente. ») L'intérêt de cet atelier est donc de vérifier si ces deux étudiants arrivent au même constat.

<sup>50</sup> Ces phrases, en italiques, sont rapportées dans leur ordre d'arrivée, telles qu'exprimées et autorisées par les étudiants après lecture de cette synthèse.

- *Il faudrait avoir le portrait de toute la classe pour renforcer notre jugement.*
- *En fait, la langue peut être un obstacle à la compréhension du texte, pas l'orthographe.*
- *Comment les enseignants peuvent-ils associer ces deux critères dans leur évaluation ? Corrigent-ils l'orthographe ou la capacité à communiquer ? Qu'est-ce qui est jugé ? L'esprit du texte ou le code en tant que tel ?*
- *Mais, qu'est-ce que la langue finalement ?*

### **Constat général**

- L'écart entre les résultats est plus grand pour le texte faible ; il deviendra inexistant pour le texte jugé excellent. (4.5+1=faible ; 6+5=moyen ; 9+9=excellent)
- Il semble plus facile de reconnaître et d'expliquer la qualité d'un texte, quand il est excellent.
- Les erreurs d'orthographe se repèrent plus facilement dans les textes « bon » ou « faible ». Pourquoi ? Une hypothèse s'explique par la progression du texte : quand la lecture est interrompue par la recherche de sens, l'intérêt du lecteur se déplace vers la restitution du code. C'est que le lecteur veut se rattacher à une logique. Si elle est absente ou fragile, il la réorganise (s'il le peut) pour intégrer l'information.
- Le classement (entre faible, bon et excellent) a été décidé rapidement. Cependant la valeur accordée aux extraits a été longuement discutée. Devant le barème du département, les deux étudiants hésitaient ; ils auraient voulu mesurer séparément les deux aspects langagiers de l'évaluation. Cette idée a clairement été exprimée par un des deux étudiants : « Le barème est valable pour l'extrait 2, parce que *la maîtrise de la langue est suffisante [et] l'orthographe est bonne.* Cependant, le barème ne convient pas pour le texte faible, et probablement pas pour le texte excellent... Combien y a-t-il de fautes d'orthographe dans celui-là ? 5 !? Bien voilà, on lui a mis 9. »

### **Synthèse**

Les étudiants ont reconnu la valeur des textes, comme l'avaient fait leurs enseignants avant eux. Ils ont placé les copies dans le même ordre, et ils sont arrivés à des résultats et à des commentaires équivalents :

Extraits :	Résultats moyens	
	des étudiants :	des enseignants :
1 - faible	2.8 / 10	1.8 / 10
2 - moyen	5.5 / 10	6.4 / 10
3 - excellent	9 / 10	9.7 / 10

Probablement que cet atelier aurait dû demander la participation de plusieurs étudiants, de profils variés. Mais l'exercice dépasse le mandat initial de l'ASTEC. Il a été réalisé à partir d'une curiosité mutuelle : celle d'étudiants ouverts sur le monde –*c'est quand même leur profil d'études*–, et celle d'une enseignante ravie d'avoir reçu le point de vue inspirant de ceux-ci<sup>51</sup>.

Élaine-Marie Rouleau / 21 septembre 2016

<sup>51</sup> J'offre donc la fin de cette synthèse à monsieur Félix Tremblay et à madame Ines Ryme Zora Benadda, qui se sont prêtés au jeu de cet atelier. Ils n'ont rien demandé en retour, sinon de collaborer à une réflexion sur la langue dans leur Collège : merci.

*Annexe 6 : Rencontre avec des professeurs de français d'une école secondaire de la région*

**Les enseignants du secondaire sont-ils responsables de la piètre qualité de la langue ?  
Petit récit d'une rencontre à l'école secondaire Jean-Baptiste-Meilleur  
- automne 2016 -**

Les enseignants du Cégep ont décelé de sérieuses lacunes langagières chez les étudiants de première session. Ce constat explique probablement les critiques formulées, à l'égard des enseignants du secondaire qui ne prépareraient pas suffisamment les étudiants aux études supérieures.

Pour vérifier la justesse de cette croyance –à très petite échelle, j'en conviens-, une rencontre a été organisée entre cinq enseignantes : deux du département de littérature et trois professeures de français qui enseignent à des étudiants de IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> secondaire à l'école Jean-Baptiste-Meilleure de Repentigny.<sup>52</sup> La rencontre s'est déroulée autour de textes « excellents », tirés de l'enquête ASTEC, ce qui a permis d'échanger sur le niveau langagier qui est attendu par les enseignants du collégial et l'acquisition des compétences langagières qui devraient y être développées.

De toute évidence, la comparaison de textes montrait que le vocabulaire utilisé au secondaire s'avère plus général : les étudiants doivent exprimer leurs idées correctement, sans nécessairement utiliser un langage disciplinaire. Il reviendrait aux enseignants du Cégep de développer le lexique propre à chacune des disciplines. Quoi qu'il en soit, le programme de formation en français écrit, dans le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, semble préparer les élèves aux études collégiales :

« À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève rédige dans une langue de qualité des textes variés qui lui permettent de communiquer dans différentes situations. Il recourt à divers procédés d'écriture pour tenir compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation. [...] Il adopte et maintient un point de vue qui convient aux exigences de la situation. Il recourt à des termes variés et appropriés. Il emploie des procédés d'écriture variés pour susciter l'intérêt du destinataire. Dans les situations qui le requièrent, il utilise adéquatement des sources de référence crédibles. Pour rédiger, réviser, améliorer et corriger ses textes, il tire profit d'outils de référence et utilise de façon pertinente ses connaissances relatives à la situation de communication, au texte, à la syntaxe et à la ponctuation, à la conjugaison et à l'orthographe, de même qu'au lexique et aux variétés de langue. »<sup>53</sup>

Le niveau, exprimé ici haut, correspondrait donc aux souhaits des enseignants du Cégep en ce qui concerne le code, la structure d'un texte, l'efficacité d'une communication. Mais qu'en est-il de l'observation critique des enseignants du Cégep et, étonnamment, que ces professeures du secondaire corroboraient ? C'est qu'elles sont, elles aussi, préoccupées par la qualité du français écrit et par le peu d'intérêt qu'on lui accorde. L'étudiant du secondaire se trouve devant deux réalités : celle des cours de français, celles des autres cours. Dans le premier, les étudiants travaillent la langue, dans le second, ils la délaissent parce qu'« elle ne compte pas ». L'étudiant renonce donc volontairement à s'appliquer comme rédacteur et, conséquemment, à développer un style propre. Ainsi donc, s'il conserve cette habitude, il est probable que l'étudiant de première année puisse rédiger dans une langue approximative, croyant que la langue n'est pas une priorité dans un cours disciplinaire ou, pire encore, que l'application du code n'influence en rien ses résultats scolaires.

---

<sup>52</sup> *Pourquoi ai-je arrêté mon choix sur cette école ?* Parce qu'une bonne majorité de nos étudiants y ont étudié et que l'école offre des profils variés : soutien émotif, régulier, Celec, PEI.

<sup>53</sup> Ministère de l'Éducation du Québec. *Programme de formation de l'école québécoise. Français, langue d'enseignement* (3e, 4e et 5e secondaire) Version de juin 2009 [En ligne] <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues> (p. 54)

**Annexe 7 : Moyenne des erreurs orthographiques (aux 30 mots) relevées dans les textes reçus - projet ASTEC**

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o
	Textes faibles					Textes bons					Textes excellents				
No.	TOUS	Préu + Tech	Préu	Tech	FG-litt	TOUS	Préu + Tech	Préu	Tech	FG-litt	TOUS	Préu + Tech	Préu	Tech	FG-litt
1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,9	0,3	0,3	0,3	0,6	0,8	0	0	0	0,1	0,1
2	0,3	0,3	0,7	0,3	0,9	0,3	0,3	0,3	1,4	0,8	0	0	0	0,1	0,2
3	0,3	0,3	0,8	0,5	1,1	0,6	0,6	0,6	1,5	0,8	0,1	0,1	0,2	0,1	0,3
4	0,5	0,5	0,8	0,5	1,2	0,6	0,6	0,6	1,6	1	0,1	0,1	0,3	0,2	0,4
5	0,5	0,5	1,1	0,7	1,4	0,6	0,6	0,6	1,7	2,2	0,1	0,1	0,4	0,2	0,5
6	0,7	0,7	1,1	1	1,8	0,6	0,6	0,7	2	2,5	0,1	0,2	0,5	0,3	1,2
7	0,7	0,7	1,3	1,6	2,1	0,7	0,7	0,7	2,6		0,2	0,2	0,9	0,3	
8	0,8	0,8	1,5	1,8		0,7	0,7	0,9	2,7		0,2	0,2	1,2	0,5	
9	0,8	0,8	1,6	1,9		0,8	0,9	1,1	2,9		0,2	0,3	1,4	0,6	
10	0,9	1	1,9	2,4		0,8	1,1	1,2	3,6		0,2	0,3	1,5	0,7	
11	0,9	1,1	2,3	2,6		0,8	1,2	1,7	3,6		0,3	0,3	1,8	0,7	
12	1	1,1	3	3,2		0,9	1,4	2			0,3	0,4	1,9	0,7	
13	1,1	1,3	3,5	9,2		1	1,5	3,5			0,3	0,5		0,9	
14	1,1	1,5				1,1	1,6				0,3	0,5		1,1	
15	1,1	1,6				1,2	1,7				0,4	0,6		1,9	
16	1,2	1,6				1,4	1,7				0,4	0,7		2,4	
17	1,3	1,8				1,5	2				0,5	0,7		3,5	
18	1,4	1,9				1,6	2				0,5	0,7			
19	1,5	1,9				1,7	2,6				0,5	0,9			
20	1,6	2,3				1,7	2,7				0,6	0,9			
21	1,6	2,4				2	2,9				0,7	1,1			
22	1,8	2,6				2	3,5				0,7	1,2			
23	1,8	3				2,2	3,6				0,7	1,4			
24	1,9	3,2				2,5	3,6				0,9	1,5			
25	1,9	3,5				2,6					0,9	1,8			
26	2,1	9,2				2,7					1,1	1,9			
27	2,3					2,9					1,2	1,9			
28	2,4					3,5					1,2	2,4			
29	2,6					3,6					1,4	3,5			
30	3					3,6					1,5				
31	3,2										1,8				
32	3,5										1,9				
33	9,2										1,9				
34											2,4				
35											3,5				
Somme	55,3	45,9	19,9	26	9,4	46,5	38,4	14,2	24,2	8,1	27,1	24,4	10,1	14,3	2,7
Moyenne															
1f./30 mots	1,7	1,8	1,5	2,0	1,3	1,6	1,6	1,1	2,2	1,4	0,8	0,8	0,8	0,8	0,5
		Préu Tech			FG		Préu Tech			FG-litt		Préu Tech			FG-litt

**Annexe 8 : Données qualitatives recueillies pendant les entretiens**

<u>l'Étudiant</u> décision personnelle	<u>le Contexte</u> mutuel théorie commune	<u>le Contact</u> moyen de transmission	<u>le Langage</u> système conventionné	<u>le Travail</u> produit information transmise	<u>l'Enseignant</u> réaction personnelle	
<b>Émetteur</b>	<b>Référent</b>	<b>Canal</b>	<b>Code</b>	<b>Message</b>	<b>Récepteur</b>	<b>Légende :</b>
Application / rigueur 7	Méthode scientifique 9	Présentation soignée 2	Mots concis, simples 8	Contenu détaillé complet 21	penser au client 1	72 Méthode
Prévoir les ? du récepteur 13	Dimension technique 2		clairs, précis, justes 26	Recherche ou cueillette de données 2	...à un patron 1	66 Contenu
Choix logique (garder / retrancher) 10	Méthode disciplinaire 2		spécifique à la discipline / contexte d'étude 17		...en me considérant 1	64 Structure
Analyse du contexte 12	Méthode analytique 1		variés 11	pertinent 7	...à un lecteur universel 5	62 Vocabulaire spécifique, précis, juste
réfêchit 1	Méthode logique 2			Juste 5		57 Autorégulation
Faire des liens 6	De l'abstrait au concret 1		Sans faute 16		Facile de me repérer dans le texte 5	51 Registre
préparation 9	Du + petit au plus grand 1		Ponctuation correcte 3	Fluidité dans la façon d'amener les propos 10	Début qui me donne envie de continuer ma lecture. 2	41 Syntaxe, orthographe, ponc.
Résumer / synthétiser 7	Du plus large au plus pointu 4		Phrases simples 5	Cohésion logique des 5	Facile à lire 13	38 Planification
appropriation de la matière 8	S'appuyer sur des faits, des preuves, des théories 16		Phrases suivies 2	propos (sens continu et progressif) 31	...qui me fait apprécier ma lecture 2	28 Inférence
Créativité / sensibilité / audace 8	Intégration de la théorie 3		Phrases complètes 8	Cohérence (union étroite entre le fond et la forme) 12	...qui me fait réfléchir 1	26 Style
réécriture ou l'art de douter 7	Norme de présentation 3		titre souligné ou italique 6		...qui me convainc 1	
	Ref. en bas 4		cohérence d'une graphie 1	Clarté 2	...qui m'amène d'un point A à un point B 1	
	Ref. (libre) 1				rencontre appréciée 2	
	Ref. au début 2		la tonalité 26		...en considérant mon intelligence 1	
	Ref. entre () 5		registre de la langue 8			
	Ref. à la fin 3		Conjugaison au présent 9		va au-delà de mes attentes 4	
	titre 1					
	table des matières 1		Structure d'ensemble 1		répond à mes exigences 6	
	Bibliographie 3		Transitions claires 17		jugement profession.. 1	
	Marges justifié 1		Progression logique (organisation) 3			
	Notes de bas de page 1					
	Structure du genre disciplinaire 7		Style original 3			
	l'ordre des paragraphes 2		Style direct 2			
	Ordre intro + l.p. 3		Style travaillé 2			
	Intro : s.a/ s.p./s.d 9		Style suivi et naturel 5			
	Composition des parag. 1					
	para=1 idée 7					
	l.p. au début 2					
	l.s. en 2e 1					
	arg.=E.F.P. 1					
	2 l.s. par para 3					
	Rappel 1					
	Conclusion 6					
<b>88</b>	<b>109</b>	<b>2</b>	<b>179</b>	<b>90</b>	<b>47</b>	<b>515</b>

