



Atelier sur les représentations de la compétence langagière

Commentaires

Énoncé 1
<i>En arrivant au cégep, les élèves devraient savoir lire et écrire, il est trop tard pour régler les problèmes de langue qu'ils traînent depuis longtemps. Ce n'est pas à moi à le leur enseigner.</i>
Arguments
<p>Cette conception de la maîtrise de la langue comme préalable aux études collégiales est partagée par 85 % des professeurs interrogés par Kingsbury et Tremblay (2008 p. 79). Elle implique que le développement des compétences langagières s'arrête au secondaire et que le collégial n'a plus à y contribuer. Mais tel n'est pas le cas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Les compétences langagières se développent tout au long du parcours scolaire, du primaire à l'université, et même une vie durant. Il est normal d'échelonner et de partager les objets d'apprentissage entre les divers ordres d'enseignement. « Apprendre à écrire est une tâche de longue haleine, complexe, et, si l'on suit Vygotski, on comprend que cet apprentissage ne se termine en fait jamais parce que, d'une part, il peut toujours être approfondi et, d'autre part, en permettant d'atteindre un haut niveau d'abstraction mentale, il contribue indéfiniment au développement cognitif. » (Blaser, 2007, p. 235)• « Quand les élèves commencent une nouvelle année scolaire, à toutes les étapes de leur scolarité et dans tous les domaines d'enseignement, ils sont confrontés à de nouveaux genres d'écrits à lire et à produire. Les apprentissages effectués en lecture et en écriture dans les classes précédentes ne garantissent pas l'appropriation des écrits nouveaux, pas plus que les apprentissages effectués dans la classe de français ne garantissent le transfert des connaissances dans les autres disciplines. » (Blaser, 2008, p. 47)• Les étudiants faibles des programmes techniques confirment que les exigences d'écriture entre le secondaire et le collégial marquent un « saut » important. (Dufour, Fleuret, Dalley 2012)• « On s'imagine souvent que les élèves du collégial ont complété leur apprentissage de l'écriture. Or, il n'en est rien : les cégépiennes et cégépiens sont amenés à écrire sur des sujets plus complexes que ce qu'ils ont connu au secondaire et doivent maîtriser des genres de textes qui leur sont peu familiers. Pour eux, le défi sur le plan de l'écriture est immense. » (Libersan, 2012)• Les compétences de locuteur, que ce soit dans la langue maternelle ou dans une langue seconde, s'affinent tout au long de la vie. Ainsi, au fond, on n'a jamais fini d'apprendre le français et l'on progresse chaque jour un peu plus dans cet apprentissage, tout comme le

font les étudiants : « les bagages langagiers en langue maternelle et en langue étrangère sont comparables : le système de règles et de mots intériorisés y est évolutif. Comme l'apprentissage s'effectue tout au long de la vie, il laissera à l'occasion n'importe quel locuteur natif sans ressource face à une situation imprévue. » (Rittaud-Hutinet, 2011, p. 19)

- On ne doit pas perdre de vue une réalité toute simple : ils n'ont que 18 ans et ne peuvent avoir atteint le même niveau de maîtrise de la langue que nous, adultes enseignant depuis plusieurs années. À leur âge, nous n'avons pas les compétences langagières que nous avons maintenant. Avec le temps, l'écart entre eux et nous grandit.
- Au collégial, on peut effectivement penser que ce n'est pas aux professeurs d'enseigner la conjugaison ou l'accord du participe passé. Ce n'est pas ce que les politiques du français dans les collèges demandent. Néanmoins, le vocabulaire spécialisé, la lecture et l'écriture des textes propres aux disciplines ne peuvent être enseignés que par les experts du domaine, c'est-à-dire les professeurs des disciplines. Par exemple, les enseignants de français montrent comment s'écrit une dissertation littéraire; ceux de techniques policières, un rapport d'intervention; ceux de sciences, un rapport de laboratoire...
- La représentation que les professeurs se font de leur rôle est ici conditionnée par leurs attentes, leur conception de l'écrit vu comme distinct de l'apprentissage disciplinaire, et peut-être que leur sentiment d'insécurité alimente cette volonté de ne pas toucher à la dimension linguistique.

Pour en savoir plus

Fonction épistémique, rapport à l'écrit, rôle de l'écrit et du professeur

BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 279 p. (Thèse disponible en format PDF à l'adresse suivante --chercher Christiane Blaser-- : <http://www.erudit.org/recherche/>).

BLASER, C. (2008). « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines », *Vie pédagogique*, n° 149, p.44-48.

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierB_3

DUFOUR, I., FLEURET, C., DALLEY, P. (2012). *En amont, au cœur et en marge du parcours scolaire : le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques*. Diaporama de la présentation de résultats préliminaires de leur recherche à l'AQPC.

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial [ressource électronique] : Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA Les déterminants de l'évaluation de la langue : à l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?*

Lien Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786826_kingsbury_tremblay_sainte_foy_guide_PAREA_2008.pdf

Approche par genre disciplinaire

LIBERSAN, L. (2012). *Zone profs; Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*, CCDMD, 2012, http://www.ccdmd.qc.ca/media/_ZONE-PROFS.pdf

Apprentissage continu du langage chez les locuteurs

RITTAUD-HUTINET, C. (2011). *Parlez-vous français? Idées reçues sur la langue française*, Paris, Le cavalier bleu, 154 p.

Pistes

- Par des activités ludiques ou réflexives, faire réfléchir les enseignants et les enseignantes à leur parcours de locuteurs en français : comment s'est passé leur passage au primaire, au secondaire, au cégep, à l'université, au marché du travail? Ont-ils dû affronter des difficultés, relever des défis? Quels genres nouveaux ont-ils dû apprendre? Ont-ils commis des maladresses, des impairs?
- Demander aux professeurs quelles notions linguistiques ils ont apprises dans les dernières semaines, dans les derniers mois. Leur montrer que leur apprentissage de la langue s'effectue de façon continue.
- Demander aux enseignants quel est le dernier genre dont ils ont dû apprendre les codes (par exemple procès-verbal ou autre document administratif, gazouillis sur les réseaux sociaux, statut dans Facebook, etc.). Quels sentiments ont-ils ressentis au moment de rédiger ce nouveau genre? Comment ont-ils répondu aux défis qui ont pu alors se présenter?

Énoncé 2
<i>L'écriture, c'est la transcription exacte des idées que j'avais en tête avant de les écrire.</i>
Arguments
<p>Cette assertion correspond à la phrase célèbre « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Les paroles de Boileau sont régulièrement citées par quiconque croit que, pour bien écrire, il faut d'abord avoir des idées claires. Cela vaut peut-être pour certains types d'écrits courts et non structurés (faire une liste d'épicerie, laisser un petit message à un proche, noter une information dans son agenda, etc.), mais dès qu'il s'agit de rédiger un texte un tant soit peu long sur un sujet qui implique une réflexion, en respectant les règles du genre auquel il appartient, le scripteur expert — comme le sont certainement les enseignants — devrait expérimenter que le flot de la pensée qui se « réalise », selon l'expression de Vygotski, par le canal des mots, des phrases, des paragraphes et du texte est souvent interrompu en cours de rédaction et que, comme le signale Goody (1979), l'écriture ne reproduit pas la parole. Tout scripteur réflexif expérimente que le texte se construit dans un va-et-vient incessant entre les mots et la pensée, elle-même en perpétuel mouvement, difficilement domptable. » (Blaser, 2007 p. 232) • La conception traditionnelle de l'écriture constitue une représentation très répandue, même chez les enseignants. « En ce qui a trait à la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit des enseignants de sciences et d'histoire [du secondaire], la majorité de l'ensemble des enseignants déclare que, lorsqu'ils écrivent, ils traduisent le plus souvent fidèlement ce qu'ils ont en tête. L'ensemble des enseignants est d'avis que l'apprentissage de l'écriture repose d'abord sur la lecture et la fréquence des pratiques, ensuite sur l'enseignement; quelque 30 % déclarent que l'écriture est un don. » (Blaser, 2007, p. 138) • L'écrit, selon Vygotski, « c'est l'algèbre du langage ». Il permet d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage ». De la même manière que l'algèbre, c'est un niveau supérieur de la mathématique et non une répétition de l'arithmétique. Pour l'école, il s'agit de faire entrer les élèves dans « l'ordre scriptural » parce que l'écrit « joue un rôle capital dans l'appropriation des savoirs » (Vygotski cité dans Chartrand et Blaser, 2006, p. 184) • Les conceptions de l'écrit que l'on se forge au fil du temps influencent notre façon de réaliser des activités d'écriture et de lecture, même celles des genres de textes propres à notre discipline. « Aussi, la prise en compte du rapport à l'écrit est-elle essentielle pour comprendre quelles fonctions les enseignants attribuent à l'écrit et comment leur conception de l'écrit, en particulier l'écrit pour apprendre, influence les activités de lecture et d'écriture qu'ils proposent en classe à l'école et quels dispositifs d'étayage ils mettent en place pour soutenir les élèves dans la réalisation de ces dernières. » (Chartrand et Blaser, 2006) • Chez les Anglo-saxons, la préoccupation pour l'amélioration de la langue au niveau postsecondaire est bien présente. Deux courants pédagogiques en sont issus : le <i>Writing</i>

Across the Curriculum (WAC) et le *Writing in the Disciplines* (WID). Le premier considère l'écrit comme une compétence transversale, qu'il faut développer tout au long de la formation de l'élève. Le *Writing to Learn*, qui fait de l'écrit un outil pour l'apprentissage, en constitue une branche particulièrement intéressante. Le second, quant à lui, considère l'écrit dans ses spécificités liées à chaque domaine d'études. Il correspond plus aux travaux en cours au Québec, ceux de Lucie Libersan ou du Réseau Fernand-Dumont.

Pour en savoir plus

BAWARSHI, A. S., et M. J. REIFF (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, West Lafayette, Parlor Press et The WAC Clearinghouse, 263 p.

http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/

BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 279 p. (Thèse disponible en format PDF à l'adresse suivante --chercher Christiane Blaser-- :

<http://www.erudit.org/recherche/>).

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches » Chap.8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, Collection Perspectives en éducation et formation (De Boeck Supérieur), p. 180-193.

BLASER, C. et LAMPRON, R. (2012). *a langue dans tous les états... La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire : regard sur les pratiques étatsuniennes*. Rapport réalisé pour le Colloque du Carrefour de la réussite, 13 avril 2012. 26 p. <http://www.lareussite.info/les-principaux-documents-disponibles-sur-le-site/>

RUGGLES GERE, A. (éd.) (1985, r. 2012) *Roots in the Sawdust : Writing to Learn across the Disciplines*, Urbana, National Council of Teachers of English et The WAC Clearinghouse, 238 p. <http://wac.colostate.edu/books/sawdust/>

Pistes

- Par des activités réflexives, montrer aux professeurs que les textes complexes qu'ils produisent ne sont pas le fruit d'un travail linéaire et unidimensionnel : combien d'étapes (brouillons, relectures, conseils et avis de collègues ou de proches) ont-ils nécessités?
- Sensibiliser les enseignants et les enseignantes aux différents écrits privés qu'ils rédigent dans le seul but de clarifier leur pensée : listes de pour et de contre au moment de prendre une décision, lettre qui ne sera jamais envoyée, journal intime, schéma pour éclaircir des notions, etc. Dans quelle mesure leur pensée a-t-elle été modifiée (et souvent clarifiée) grâce au passage par l'écrit?
- Demander aux enseignants de se rappeler une idée qu'ils ont eue durant la rédaction d'un document, mais qu'ils n'avaient pas avant d'écrire.

Énoncé 3
<i>Les fautes, ce n'est pas si important pourvu que l'on comprenne ce que l'élève veut dire.</i>
Arguments
<p>Bien qu'il ne fasse pas consensus, on entend ce commentaire, qui fait ressortir le besoin de définir avec clarté et précision ce qu'est la maîtrise de la langue.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Même si la notion de maîtrise de la langue écrite n'est manifestement pas univoque » chez les professeurs de la formation spécifique, Kingsbury et Tremblay décrivent la représentation qu'ils s'en font à partir des trois items suivants : « la capacité d'un individu à exprimer sa pensée à l'écrit constitue un indice de maîtrise de la langue écrite pour le plus grand nombre de professeurs (88 %). [...] le fait d'écrire sans fautes est un indice de la maîtrise de la langue pour un moins grand nombre de répondants (81 %) et le fait qu'un scripteur écrive en faisant quelques fautes n'empêche pas une proportion considérable de professeurs de considérer que ce scripteur maîtrise la langue (69 %). » (Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 69) • Pour la moitié des enseignants de français du secondaire interrogés par l'équipe de recherche ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français), « bien écrire, c'est en premier lieu <i>se faire comprendre</i>. Le second énoncé, choisi par plus d'un tiers d'entre eux, est de ne pas faire de fautes. » Donc, les enseignants « ont une approche fonctionnelle de l'enseignement du français qui vise à développer des compétences communicationnelles, mais ils ne font pas fi pour autant d'une attitude normative (il faut pouvoir appliquer les règles et les normes du français standard). » (Chartrand et Lord, 2010, p. 22) • La langue est à la fois le véhicule et le matériau de la pensée. Puisque, au niveau de l'enseignement supérieur, les évaluations dans les différentes disciplines sont le plus souvent sous forme écrite, les étudiants qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue ne sont pas à même de témoigner avec justesse et précision de leur compréhension des concepts à l'étude : « la compétence langagière s'interpose entre les savoirs [acquis par les étudiants] et leur transmission [vers le professeur, aux fins d'évaluation] » (Bergeron et Buguet-Mélançon, 1995, p. 3, cité dans Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 16) • Il ne faut pas négliger le risque du professeur qui compense en lisant : on veut tellement que l'élève ait compris qu'on devine le sens; parfois, on interprète tellement qu'on lui met les mots dans la bouche. • Pour se rallier à une définition pertinente pour le collégial, référons-nous à celle de Moffet et Demalsy (1994), sur laquelle s'appuient les critères d'évaluation de l'ÉUF. La maîtrise de la langue y apparaît comme une compétence générique composée de trois compétences (linguistique, textuelle et discursive), chacune exigeant la mise en œuvre de connaissances et d'habiletés complexes. (Moffet, 1994, p. 27) Voir le document <i>Définitions de concepts et notions autour de la compétence langagière</i> sur le site.

Pour en savoir plus

CHARTRAND, S. et LORD, M.-A (2010). « Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves », *Québec français*, n°157, p.22-23.

http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_2792c16c5210_qf_compences_langagieres_eleves.pdf

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PAREA. Adresse Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786828_kingsbury_tremblay_sainte_foy_PAREA_2008.pdf

MOFFET, J.-D et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Recherche PAREA, Cégep de Rimouski, 196 p.

Dossier *Définitions de concepts et notions autour des compétences langagières* sur le site

Pistes

- Sensibiliser les professeurs aux différentes composantes de la compétence langagière.
- Sensibiliser les enseignants et enseignantes au fait que le contenu et la forme ne peuvent, bien souvent, pas si facilement se dissocier : peuvent-ils trouver une évaluation qui était excellente mais remplie d'erreurs de langue? Ou une évaluation d'un niveau particulièrement faible, mais dont la langue était soignée et précise?
- Faire prendre conscience aux enseignants de toutes les disciplines que certains des critères qu'ils utilisent pour évaluer les écrits de leurs élèves relèvent déjà des compétences langagières (par exemple, l'utilisation juste du vocabulaire spécialisé ou la clarté des explications ou des arguments ou la structure de la pensée).

Énoncé 4

Les élèves n'ont qu'à appliquer aux écrits de toutes les disciplines ce qu'ils apprennent dans les cours de français.

Arguments

Cette croyance repose sur la transférabilité des habiletés langagières et sur la conception du rôle du professeur dans le développement des compétences langagières.

- « Écrire un texte, c'est toujours écrire un texte d'un genre particulier » (Blaser et Chartrand, 2007, p. 34)
- « Hélas, et contrairement à un préjugé tenace, il ne suffit pas aux élèves de savoir lire et écrire des textes littéraires pour qu'ils soient capables ensuite de comprendre ou de produire n'importe quel genre d'écrits dans n'importe quelle situation. Car toute discipline scolaire et toute profession ont leurs écrits spécifiques avec des caractéristiques particulières sur le plan du vocabulaire, par exemple, de l'organisation textuelle, de la mise en page, de la forme d'argumentation, etc. Chaque enseignant est donc spécialiste des écrits à lire et à produire dans sa discipline. C'est pourquoi il relève de sa responsabilité, d'une part, de dégager les caractéristiques de ces écrits pour les expliciter aux élèves afin d'en faciliter l'appropriation et, d'autre part, de préparer et d'encadrer les écrits à lire et à produire dans ou pour ses cours. L'explicitation et l'encadrement seront particulièrement bénéfiques pour les élèves moyens ou faibles, car ce sont eux qui ont le plus de difficultés à lire et à écrire. » (Blaser, 2009, p. 40)
- « Les écrits demandés au cégep ont peu à voir avec ceux demandés au secondaire. De toute façon, chaque niveau de scolarité, chaque discipline, chaque domaine d'études ayant ses écrits spécifiques, les enseignants du cégep ne peuvent compter sur ceux du secondaire pour préparer les élèves à produire les genres de textes demandés dans les programmes préuniversitaires ou techniques. Pas plus d'ailleurs que les enseignants des programmes techniques ne peuvent compter sur leurs collègues de la formation générale, en particulier les enseignants de français ou de littérature, pour enseigner aux élèves à écrire tous les genres de textes demandés dans leurs nombreux programmes. [...] Or, il ne suffit pas de maîtriser les règles de la langue et de savoir où et quand les appliquer pour être capable de rédiger n'importe quel texte, encore faut-il connaître les caractéristiques du genre de texte à produire. Et pour qu'elles soient à la portée des élèves – surtout des plus faibles –, ces caractéristiques doivent être explicitées par ceux qui les connaissent le mieux, soit les spécialistes de chaque domaine d'études. Un scripteur expert saura dégager lui-même les particularités d'un nouveau genre de texte à écrire, mais rarement un élève. » (Blaser, 2009 p. 43)
- Parmi les compétences langagières, la compétence linguistique est la plus transversale parce que fondamentale : peu importe le contexte, le code linguistique reste le même. Quant aux

compétences textuelles et discursives ou communicationnelles propres aux disciplines, elles seraient moins transférables parce qu'elles « ne peuvent se développer qu'en contexte disciplinaire et ne sont requises que dans leur lieu social de production-réception, les disciplines scolaires. Car ces dernières, faut-il le rappeler, sont des pratiques socioculturelles dont les finalités, les outils et les contenus se sont construits au cours de l'histoire dans des contextes institutionnels tout à fait spécifiques et résultent de compromis entre plusieurs forces et intérêts ». (Bernié, cité dans Chartrand et Blaser, 2006, p. 182)

- Il est vrai cependant que, si on a développé des habiletés discursives pour plusieurs genres de texte, on apprend plus aisément un nouveau genre.

Pour en savoir plus

BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 279 p. (Thèse disponible en format PDF à l'adresse suivante --chercher Christiane Blaser-- :

<http://www.erudit.org/recherche/>).

BLASER, C. (2009). « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 22 n°4, p. 40-44.

http://www.rfd.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1985

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », Chapitre 8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, Collection Perspectives en éducation et formation (De Boeck Supérieur), p. 180-193.

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2007). « Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? » *Bulletin du CIFPE*, Université Laval, février, p. 33-36.

Sur la didactique du genre

BAWARSHI, A. S., et M. J. REIFF (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, West Lafayette, Parlor Press et The WAC Clearinghouse, 263 p.

http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/

Pistes

Même si, dans les cours de la formation spécifique, on peut faire référence aux compétences développées dans les cours de littérature, un rapport de stage ou un argumentaire de projet ne ressemblent pas à une dissertation. Il serait sans doute plus opportun de faire un enseignement explicite, de présenter un modèle, d'utiliser le guide méthodologique de la discipline. « Sur le plan didactique, la remise d'un modèle ou d'un plan est une pratique des plus intéressantes puisqu'elle permet à l'élève de ne pas partir du néant pour écrire son rapport de laboratoire, par exemple. Cependant, elle est encore plus profitable pour les élèves quand l'enseignant explicite les caractéristiques du texte à écrire ou, mieux encore quand l'enseignant prend le temps de construire le plan et les critères d'évaluation du texte avec les élèves. Cette observation va dans

le sens de constats déjà formulés dans d'autres recherches : les enseignants ont tendance à surévaluer les compétences de leurs élèves à l'écrit et ils les mettent en situation de « décoder de manière indirecte ce qui est implicitement attendu d'eux » (Astolfi et al., 1991, p. 9). Dans ces conditions, les bons élèves tirent leur épingle du jeu, les autres y parviennent difficilement ou pas du tout. » (Blaser, 2007, p.251)

La didactique du genre nous montre que les activités qui profitent le plus aux étudiants qui doivent apprendre un nouveau genre sont les suivantes :

- Réflexion sur les buts du genre dans le contexte où il est pratiqué et sur les interdits implicites liés au genre.
- Enseignement explicite des caractéristiques du genre.
- Réflexion sur les autres genres auxquels ce genre est relié (par exemple : le lien entre le rapport d'incident et les formulaires d'assurances, ou entre certains rapports d'observation ou dossiers médicaux et le *Diagnostic and Statistical Manual (DSM)*)
- Analyse des caractéristiques du genre et mises en relation de ces caractéristiques avec les buts poursuivis par le genre.
- Comparaison entre les caractéristiques de ce nouveau genre et ceux d'autres genres déjà connus.
- Rédaction en équipe d'un texte appartenant au genre à l'étude.
- Correction de textes appartenant au genre étudié.
- Entrevue (dans le cadre d'un stage, par exemple) avec des personnes qui doivent rédiger, dans leur travail, le genre de texte que les élèves ont à produire.

Énoncé 5
<i>Si les élèves lisaient plus, ils écriraient mieux.</i>
Arguments
<p>Il s'agit là aussi d'une conception traditionnelle fort répandue. Nous connaissons pourtant tous des dévoreuses de roman qui éprouvent beaucoup de difficulté à écrire un texte convenable. Les habiletés développées dans un genre particulier ne se transfèrent pas automatiquement à tous les genres de textes à lire ou à écrire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « La lecture a probablement une influence positive sur l'amélioration de la compétence scripturale, en particulier sur le vocabulaire, la syntaxe et l'organisation textuelle, mais c'est assurément loin d'en être un facteur déterminant. » (Blaser, 2007, p. 235) • Lire ne favorise pas l'orthographe. Durant la lecture, chez un lecteur expérimenté, les mots sont décodés d'une façon qui n'est pas linéaire. Au contraire, la rétine du lecteur se déplace par sauts successifs et, selon les modèles élaborés par les spécialistes en sciences cognitives, le cerveau appréhenderait les mots par paquets de lettres successifs qu'il reconnaîtrait plus qu'il ne les décoderait une à une, en s'aidant du contexte dans lequel ces lettres et ces mots se trouvent. C'est ce qui explique, par exemple, qu'une inversion de lettres dans un mot n'empêche pas qu'on le comprenne et passe même souvent inaperçue pour le lecteur. C'est aussi ce qui explique que, chez un lecteur expérimenté, le temps de lecture des mots n'est pas proportionnel au nombre de lettres qu'ils contiennent. De plus, le lecteur se donne pour mission de dégager le sens du texte lu, et non d'en analyser la graphie. En français, il n'analysera donc pas, par exemple, les finales muettes des mots qu'il lit si elles ne lui apportent aucune information pertinente pour sa compréhension. Il est bon, cependant, de dire que l'orthographe, elle, aide la lecture, puisqu'elle permet de différencier maints homophones, comme <i>mère</i>, <i>mer</i> et <i>maire</i>. (Dehaene, 2007)
Pour en savoir plus
<p>BLASER, C. (2007). <i>Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire</i>. Thèse de doctorat, Université Laval, 279 p. (Thèse disponible en format PDF à l'adresse suivante --chercher Christiane Blaser-- : http://www.erudit.org/recherche/).</p> <p>Sur les sciences cognitives et la lecture DEHAENE, S. (2007). <i>Les neurones de la lecture</i>, Paris, Odile Jacob, 478 p.</p>
Pistes
<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les enseignants et enseignantes à produire des lexiques de mots spécialisés, particulièrement de ceux dont l'orthographe pose fréquemment problème aux élèves. • Encourager les professeurs à faire remarquer en classe des particularités orthographiques dont ils souhaitent que leurs élèves se souviennent.

- Faire valoir aux enseignants que la lecture de revues ou d'autres publications spécialisées peut aider les élèves qui doivent rédiger des genres propres à ces disciplines sur le plan de la syntaxe et du vocabulaire (mais pas de l'orthographe).

Énoncé 6

La syntaxe et la ponctuation, c'est trop compliqué et trop subjectif pour être évalué.

Arguments

Cette assertion renvoie d'une part à la conception et à la connaissance de la langue et, d'autre part, au rapport affectif à l'écrit, dans lesquels intervient un jugement de valeur.

- Certains non-experts confondent maladresse de style et erreur de syntaxe. Ce n'est pas parce qu'on formulerait une idée différemment qu'il y a une erreur linguistique. Kingsbury et Tremblay ont constaté « l'importance que certains professeurs accordent à la dimension stylistique dans le jugement qu'ils posent sur le niveau de maîtrise de la langue des étudiants. » Ce constat correspondrait à ce que Lebrun et Préfontaine qualifient de « jugement de valeur inhérent à la notion de compétence langagière en elle-même » (Lebrun et Préfontaine, 1999, p. 69). Ce jugement repose « sur un critère esthétique dont les limites sont vraisemblablement encore plus difficiles à circonscrire que ne le sont les autres critères » liés au respect du code et à la clarté du propos auxquels il s'ajoute. (Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 9)
- Comme l'enseignement de la syntaxe et de la ponctuation souffre de certaines lacunes comparativement à celui des accords, l'explication de certaines erreurs s'est souvent limitée à « ça ne se dit pas », d'où l'impression de l'absence de règles, donc de pure subjectivité. Or, la syntaxe et la ponctuation obéissent à des règles qu'il faut connaître; ce n'est pas subjectif. La grammaire, le *Multidictionnaire* ou un ouvrage de référence linguistique apporteront une réponse à notre question.
- Connaître les règles de grammaire et être à l'aise pour les expliquer sont deux choses différentes. Certains éprouvent un sentiment d'insécurité : ils ont peur de mettre des fautes là où il n'y en a pas, ils craignent d'être incapables de justifier leur correction, ils ne connaissent pas la règle en cause... « Les professeurs estiment que leur niveau de maîtrise de la langue détermine la profondeur de leur évaluation de la compétence langagière » des élèves. (Kingsbury et Tremblay, 2009, p. 38)
- On ne peut ignorer également le besoin de rafraîchissement des compétences langagières du personnel. Selon Kingsbury et Tremblay, « 17 % des professeurs ont l'impression de ne pas voir toutes les erreurs », « 13 % disent se sentir parfois démunis », « 41 % ne recourent jamais à des ouvrages de référence, même lorsqu'ils doutent » et « 38% disent avoir besoin d'une formation pour l'améliorer [leur compétence de correcteur] ». (Kingsbury et Tremblay, 2009, p. 38)

- Le fait d'évacuer les erreurs plus difficiles à corriger (lexique, syntaxe) « conforte une attitude qui considère que l'on peut évaluer séparément le fond et la forme, le propos et la manière de dire. » (Réseau Fernand-Dumont, p.7)
- La pratique de correction qui occulte certaines erreurs renforce la conception de la langue que se font les élèves (du moins les plus faibles), c'est-à-dire limitée à l'orthographe et à la grammaire. (Dufour, Fleuret, Dalley, 2012)

Pour en savoir plus

DUFOUR, I., FLEURET, C., DALLEY, P. (2012). *En amont, au cœur et en marge du parcours scolaire : le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques*. Diaporama de la présentation de résultats préliminaires de leur recherche à l'AQPC.

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial [ressource électronique]: Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA Les déterminants de l'évaluation de la langue: à l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?*
Lien Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786826_kingsbury_tremblay_sainte_foy_guide_PAREA_2008.pdf

KINGSBURY, F. et TREMBLAY, J.-Y. (2009) « Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue. », *Pédagogie collégiale*, vol. 22 n°3, p. 38-44.

<http://www.agpc.qc.ca/des-tensions-qui-entravent-levaluation-de-la-langue>

LEBRUN, (Lebrun et Préfontaine, (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme*, n° 91-92, p. 65-90.

RÉSEAU FERNAND-DUMONT. *La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique*. 25 p.

http://www.rfd.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1130

Pistes

- Fournir aux enseignants des outils simples et efficaces qui rappellent les règles de ponctuation ou qui expliquent des erreurs syntaxiques fréquentes (par exemple, les phrases dans lesquelles il manque un verbe).
- Sensibiliser les professeurs aux liens étroits entre ponctuation et sens du texte; parfois, à cause d'une simple virgule déplacée, tout le texte est modifié!

Énoncé 7
<i>Au Québec, le français écrit des cégépiens se détériore d'année en année, notamment à cause du clavardage.</i>
Arguments
<p>Que voilà un jugement répandu! Il rejoint la conception voulant qu'à la fin du secondaire les élèves devraient pouvoir écrire sans fautes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'écart entre les attentes (85 % des professeurs) et la réalité vécue vient alors influencer l'engagement des enseignants et enseignantes dans le développement et la correction de la compétence langagière des élèves. (Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 79-81) • L'idéalisation d'un âge d'or où tous écrivaient sans fautes dans une langue aussi riche qu'élégante est une idée reçue sur la langue française parmi les plus répandues. Elle vient souvent de pair avec une autre perception : celle que le français serait un objet figé, stable. Ce passé linguistique exemplaire serait ainsi celui où cette langue mythique, parfaite et absolue, aurait été pratiquée par tous les locuteurs. « Les bonnes questions à se poser seraient plutôt : de quand dater cet hier où tout était soi-disant parfait? D'il y a un siècle? De deux? De plus, de moins? Nous ne trouvons pas étrange de lire avec difficulté les ouvrages du XV^e siècle ou du XVI^e siècle : n'est-il pas normal que, comme un organisme vivant, la langue évolue au fil du temps? Au lieu de dire qu'on ne sait plus le français, la réalité ne serait-elle pas qu'on ne sait plus le français des temps passés, tout simplement parce qu'il n'est pas immuable et qu'entretemps, il a changé? » (Rittaud-Hutinet, 2011, p. 93) • Cette attitude nostalgique est fréquemment, en fait, une façon de réagir aux différents changements que subit la langue, qui peuvent troubler tous ceux qui suivent ces questions de loin, sans bien les comprendre. Cela peut aussi expliquer les réactions épidermiques à la réforme de l'orthographe de 1990 ou les hauts cris devant une nouvelle manière d'enseigner la grammaire. • Comment mesure-t-on la dégradation? Quel est le point de comparaison? Chose certaine, les critères de performance n'ont pas cessé de se resserrer. Avant 1994, on obtenait un DEC sans avoir à réussir l'ÉUF. Pourtant, les jeunes arrivent au cégep en ayant suivi beaucoup moins d'heures de cours de français qu'à l'époque du collège classique. • Les adultes ont souvent l'impression de maîtriser la langue parce qu'ils n'ont plus l'occasion de revoir leurs textes corrigés par plus experts qu'eux. Leurs documents ne portent pas de traces rouges... alors, ils concluent plus ou moins consciemment qu'ils ne font plus d'erreurs. « Stigmatiser les fautes des autres, c'est oublier que l'on en fait soi-même de temps en temps (ou peut-être souvent), même si on croit être suffisamment performant ou faire assez attention pour les éviter. Il faut en effet prendre garde au fait que, chaque personne évaluant les fautes par rapport à la langue qu'elle a elle-même apprise et retenue comme juste et parfaite, ses indignations vertueuses sont calibrées et limitées par ses savoirs; au-delà, elle

est imperméable aux entorses langagières des autres parce que ce sont aussi les siennes... »
(Rittaud-Hutinet, 2011, p. 9-10)

- « Le clavardage n'a pas d'influence défavorable sur la maîtrise du français écrit des élèves du premier cycle du secondaire. Les jeunes sont donc capables de distinguer dans quels contextes ils doivent faire appel à la langue conventionnelle écrite et à la langue codée. »
(Gonthier et Leblanc, 2012)

Pour en savoir plus

GONTHIER, M. et LEBLANC, S. (2012). *Le clavardage: son utilisation et son impact sur l'écriture des adolescents d'aujourd'hui*.

<http://ticeducation.org/papers/viewPresentation/>

RITTAUD-HUTINET, C. (2011). *Parlez-vous français? Idées reçues sur la langue française*, Paris, Le cavalier bleu, 154 p.

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PAREA. Adresse Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786828_kingsbury_tremblay_sainte_foy_PAREA_2008.pdf

Pistes

- Encourager professeurs et étudiants à développer l'esprit de collaboration : on se relit les uns les autres.
- Informer les enseignants et enseignantes de questions lexicographiques actuelles, par exemple les enjeux autour de la rédaction épiciène ou du vocabulaire des médias sociaux.
- Expliquer clairement – et dédramatiser – les rectifications orthographiques de 1990 ou le nouveau métalangage lié à la réforme de l'enseignement de la grammaire.
- Sensibiliser les enseignants au fait qu'ils doivent explicitement signaler aux étudiants leurs attentes à l'égard de l'orthographe dans les courriels ou les travaux. On peut déplorer que les élèves écrivent comme ils clavardent, mais il nous revient de leur enseigner ce que ces pratiques linguistiques n'ont pas leur place dans leurs communications avec leurs professeurs ou leurs supérieurs hiérarchiques.

Énoncé 8
<i>Je n'ai ni les compétences ni le temps pour évaluer équitablement la langue.</i>
Arguments
<p>Cet énoncé illustre bien que le rapport à l'écrit détermine l'enseignement et l'évaluation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • On exige des cégépiens qu'ils écrivent une dissertation structurée et pertinente en ne faisant pas plus de une erreur aux 30 mots; va-t-on accepter que leurs professeurs aient une compétence inférieure? Les tests à l'embauche et les conditions d'engagement clarifieront les attentes. <i>Le référentiel</i> du Ministère décrit les compétences langagières requises par le personnel. (MELS, 2011, Lettre aux DG des collèges) • Sans être un expert de la communication, un enseignant corrige au moins les erreurs et les aspects discursifs qu'il voit, qu'il connaît. En entreprenant une démarche de perfectionnement, ses compétences s'amélioreront avec le temps. Malheureusement, « la langue n'est pas "naturellement" comprise comme objet de perfectionnement professionnel, alors que d'autres dimensions le sont », comme l'appropriation des TIC ou de la pédagogie. (Kingsbury et Tremblay, 2009, p. 40) • Si on attend que tout le monde soit de même calibre et repère toutes les erreurs sans en oublier, on ne passera pas à l'action. Ce qui importe, c'est de donner un message commun et clair aux élèves, à savoir que la qualité de la langue est exigée, et ce, en tout temps. Des chercheurs ont d'ailleurs établi que le simple fait de rehausser les exigences produit une amélioration des performances linguistiques des étudiants : « Dans bon nombre de cas, plus que la méconnaissance des règles, c'est le crédit et l'attention accordés à cet aspect de la langue écrite qui sont d'abord en cause; rehausser l'exigence, sans plus, produit d'ailleurs déjà de sensibles améliorations des performances. » (Monballin et al., 1995, p. 61)
Pour en savoir plus
<p>BELLEMARE, R. (2012). « Voir plus loin que la correction des "fautes" », <i>Correspondance</i>, vol. 18, n°1. http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/7.html</p> <p>KINGSBURY, F. et TREMBLAY, J.-Y. (2009). « Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue. », <i>Pédagogie collégiale</i>, vol. 22 n°3, p. 38-44. http://www.aqpc.qc.ca/des-tensions-qui-entravent-levaluation-de-la-langue</p> <p>Ministère de l'Enseignement, du Loisir et du Sport. (2011). <i>Référentiel de compétences langagières pour le collégial</i> dans la lettre de la sous-ministre aux directeurs généraux des collèges en juin 2011. 4 p. Disponible sur le site dans la documentation protégée : <i>Cadre de mesures du Ministère pour l'amélioration du français/Lettre du 20 juin 2011 aux collèges.</i></p> <p>MONBALLIN, M., LEGROS, G. et van der BREMPT, M. (1995). « Maitriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? », <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, vol. 21, n°1,</p>

p. 59-74.

ROBERGE, J. (2009). « Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? », *Pédagogie collégiale*, vol. 23 n° 1, p. 27-34.

http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/roberge-23-1.pdf

Pistes

- Aider les enseignants à développer des pratiques **efficaces** d'évaluation de la langue. La correction du français suppose une lecture attentive, voire parfois une seconde lecture lors de la correction, ce qui demande du temps et alourdit la tâche : nous ne pouvons le nier. Cependant, on peut utiliser différentes stratégies pour rendre la tâche plus facile ou plus raisonnable :
 - ✓ corriger une portion du texte plutôt que l'ensemble
 - ✓ utiliser des commentaires préimprimés pour alléger le temps de rétroaction
 - ✓ sélectionner certains critères pour certaines évaluations
 - ✓ utiliser *Antidote* pour corriger les copies des étudiants
 - ✓ utiliser un code commun mais simple
 - ✓ utiliser une grille de correction à échelle qualitative
- Sensibiliser les enseignants aux enjeux d'**équité** liés à la correction de la langue. Ainsi, par exemple, un étudiant ne devrait pas être pénalisé si, parce qu'il a écrit un texte plus long, il fait plus d'erreurs... Pour rendre justice aux élèves, quelle que soit la longueur du texte qu'ils remettent, le calcul du ratio de fautes par mots est une pratique équitable que l'on peut expliquer aux enseignants.
- Sensibiliser les professeurs au fait que la formation continue en langue est tout aussi pertinente que celle portant sur l'évaluation ou la didactique.
- Aborder les enseignants et enseignantes en reconnaissant le fardeau de la correction et en cherchant avec eux à rendre leurs pratiques plus efficaces.

Énoncé 9
<i>Contribuer au développement de la compétence langagière des élèves consiste surtout à corriger les erreurs de français écrit dans les travaux.</i>
Arguments
<p>Cette conception voulant que « le partage des responsabilités [des professeurs à l'égard de la langue] concerne d'abord et avant tout la prise en charge de la correction orthographique » a été constatée chez les enseignants du secondaire par Blaser (2007, p. 236) et, au collégial, par Kingston et Tremblay (2008, p. 148).</p> <ul style="list-style-type: none"> • « [L]es enseignants déclarent qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement des compétences langagières de leurs élèves, mais, dans la pratique, on en voit peu de manifestations, sauf sur des aspects très limités de la compétence scripturale (l'orthographe principalement). (Blaser, 2007, p. 237) • « [S]i les enseignants font peu lire les élèves, [...] s'ils se contentent de corriger les erreurs de langue, etc., c'est qu'ils ne mesurent pas à quel point l'écrit est important dans la construction des connaissances et combien l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une tâche exigeante, de très longue haleine et qui n'est pas que l'affaire des enseignants de français. (Blaser, 2007, p. 257) • « L'appropriation et la construction des connaissances par les élèves exigent des habiletés intellectuelles complexes, en particulier des habiletés langagières de lecture et d'écriture. Or, on sait que savoir écrire ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles et de normes propres à la langue écrite [...] L'écriture, comme l'activité langagière en général, ne sert pas qu'à communiquer des informations, qu'à transcrire des idées toutes faites. Écrire sert à penser; quand on écrit, la pensée s'élabore : les idées se développent, se structurent et permettent que se construisent de nouvelles connaissances. » (Chartrand et Blaser, 2007, p. 34) • La compétence langagière dépasse les problèmes de grammaire, elle comporte trois composantes : la compétence discursive, la compétence textuelle et la compétence linguistique. Faire preuve d'une bonne maîtrise de la langue, c'est à la fois appliquer les règles du code linguistique, organiser de façon claire et cohérente ses idées et respecter les normes de communication correspondant à la situation et aux caractéristiques du genre de texte que l'on écrit. (Moffet et Demalsy, 1994) • Chaque enseignant est le porteur, auprès de l'élève, de la langue de sa discipline et des codes qui s'y rattachent. Il lui revient de transmettre ces connaissances, que ne maîtrisent d'ailleurs pas les enseignants de français. Il doit, pour ce faire, réfléchir à ce qu'il demande aux élèves sur le plan de l'écrit, l'articuler en fonction des exigences de sa discipline ou du milieu professionnel pour lequel il prépare les élèves et leur enseigner explicitement les caractéristiques propres aux genres de sa discipline. Les recherches montrent en outre que,

puisque la connaissance des genres est plutôt implicite, les professeurs ont de la difficulté à en formuler explicitement les exigences, ce qui pourtant aiderait les élèves à les acquérir. (Bawarshi et Reiff, 2010, p. 120)

- « L'évaluation constitue encore une des principales sources de motivation des étudiants pour le renforcement de leur compétence langagière ». (Kingsbury et Tremblay, 2008, p. 18) Selon Dufour, Fleuret et Dalley, les étudiants faibles des programmes techniques ont peu de motivation personnelle (intrinsèque) pour la compétence langagière, « leur motivation vient du rapport maître-élève ».
- Par ailleurs, toutes les pratiques d'écriture, dans un cours, n'ont pas nécessairement à être évaluées; le courant anglo-saxon de « l'apprentissage par l'écriture » (*Writing to learn*) fait valoir, au contraire, que la pratique de l'écrit chez les étudiants dans un contexte d'apprentissage et de recherche d'idées, à l'aide d'exercices ciblés et bien dirigés par l'enseignant, contribue à renforcer les capacités des étudiants et étudiantes à l'écrit, en plus de leur permettre d'apprendre d'une manière moins superficielle et de mieux retenir la matière.

Pour en savoir plus

BAWARSHI, A. S., et M. J. REIFF (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, West Lafayette, Parlor Press et The WAC Clearinghouse, 263 p.

http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/

BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 279 p. (Thèse disponible en format PDF à l'adresse suivante --chercher Christiane Blaser-- :

<http://www.erudit.org/recherche/>).

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2007). « Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? », *Bulletin du CIFPE*, Université Laval, février, p.33-36.

DUFOUR, I., FLEURET, C., DALLEY, P. (2012). *En amont, au cœur et en marge du parcours scolaire : le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques*. Diaporama de la présentation de résultats préliminaires de leur recherche à l'AQPC.

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PAREA. Lien Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786828_kingsbury_tremblay_sainte_foy_PAREA_2008.pdf

MOFFET, J.-D et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Recherche PAREA, Cégep de Rimouski, 196 p.

Sur l'apprentissage par l'écriture :

ROBERGE, J. (2013). « Écrire pour apprendre », *Correspondance*, vol. 18, n°3.

RUGGLES GERE, A. (éd.) (1985, r. 2012). *Roots in the Sawdust : Writing to Learn across the Disciplines*, Urbana, National Council of Teachers of English et The WAC Clearinghouse, 238 p. <http://wac.colostate.edu/books/sawdust/>

Pistes

- Rappeler aux professeurs qu'ils sont les experts de leur langue disciplinaire et qu'eux seuls peuvent la transmettre à leurs élèves. De la même façon, ils sont les seuls à pouvoir leur enseigner les exigences liées aux genres disciplinaires.
- Outiller les enseignants et les enseignantes pour qu'ils puissent analyser les genres pratiqués dans leur discipline et en enseigner explicitement les caractéristiques en les liant aux exigences de leur champ disciplinaire.
- Informer les professeurs des meilleures pratiques dans l'enseignement des genres disciplinaires.
- Faire connaître aux enseignants des stratégies pédagogiques d'apprentissage par l'écriture et leur en vanter les mérites.

Énoncé 10
<i>Si je pénalise pour la langue mais que je ne l'enseigne pas, je piège les étudiants qui vont toujours faire les mêmes erreurs.</i>
Arguments
<p>Il est vrai que ce n'est pas à tous les professeurs d'enseigner les participes passés ou la conjugaison, même si l'on s'attend de tous qu'ils en signalent les formes erronées dans les copies des élèves. À cause de cela, certains enseignants répugnent à corriger la langue, sous prétexte qu'ils n'ont pas à évaluer un contenu qu'ils n'enseignent pas. Or, cette façon de penser ne tient pas compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • du fait que les élèves, au collégial, ont des ressources où ils peuvent aller chercher de l'aide en français, notamment le centre d'aide. L'enseignant peut d'ailleurs orienter un étudiant en difficulté vers celui-ci. • de ce que, comme on l'a vu aux énoncés 8 et 9, le simple fait de signaler aux élèves que l'on a des exigences à l'égard de la langue (et qu'elle sera corrigée) contribue à hausser le rendement des étudiants sur ce plan et les motive à s'améliorer. • Une correction de la langue devrait toujours transmettre à l'étudiant une rétroaction claire, lui permettre d'identifier ses forces et ses faiblesses. (Moffet, 1995, p. 97) Pour ce faire, l'utilisation de codes (constants et connus des élèves), de traces, du calcul du ratio de fautes ou d'une grille à échelle descriptive sont, notamment, autant d'outils qui permettent à l'enseignant de signaler à l'élève par quels moyens il peut corriger ses erreurs liées aux compétences langagières.
Pour en savoir plus
<p>MOFFET, J.-D. (1995). « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, vol. 21 n° 1, p. 95-120.</p> <p>ROBERGE, J. (2009). « Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? », <i>Pédagogie collégiale</i>, vol. 23 n° 1, p. 27-34. http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/roberge-23-1.pdf</p>
Pistes
<ul style="list-style-type: none"> • Outiller les enseignants et les enseignantes pour que leurs pratiques de correction de la langue incluent des éléments de rétroaction aux élèves. • Renseigner les enseignants sur les mesures d'aide offertes aux élèves qui ont de la difficulté en français.

Bibliographie

BAWARSHI, A. S., et M. J. REIFF (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, West Lafayette, Parlor Press et The WAC Clearinghouse, 263 p. http://wac.colostate.edu/books/bawarshi_reiff/

BELLEMARE, R. (2012). « Voir plus loin que la correction des "fautes" », *Correspondance*, vol. 18, n° 1. <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/7.html>

BLASER, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, 279 p. (Thèse disponible en format PDF à l'adresse suivante --chercher Christiane Blaser-- : <http://www.erudit.org/recherche/>).

BLASER, C. (2008). « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines », *Vie pédagogique*, n° 149, p.44-48. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierB_3

BLASER, C. (2009). « Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants », *Pédagogie collégiale*, vol. 22 n°4, p. 40-44. http://www.rfd.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1985

BLASER, C. dir. *Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université*. MELS, Programme de collaboration université-cégep 2012-2013. <http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeures-et-professeurs/corps-professoral-en-pedagogie/blaser-christiane/>

BLASER, C. et LAMPRON, R. (2012). *La langue dans tous les états...La maîtrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire : regard sur les pratiques étatsuniennes*. Rapport réalisé pour le Colloque du Carrefour de la réussite, 13 avril 2012. 26 p. <http://www.lareussite.info/les-principaux-documents-disponibles-surle-site/>

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). « Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches », Chap.8 dans *Analyses des objets enseignés*, Bernard Schneuwly et Thérèse Thévenaz-Christen, Collection Perspectives en éducation et formation (De Boeck Supérieur), p. 180-193.

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2007). « Quelles sont les pratiques enseignantes autour de l'écriture en histoire et en sciences? », *Bulletin du CIFPE*, Université Laval, février, p. 33-36.

CHARTRAND, S.-G. et PRINCE, M. (2009). « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », *Canadian Journal of Education* vol. 32 n° 2 p. 317-343.

CHARTRAND, S. et LORD, M.-A (2010). « Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves », *Québec français*, n°157, p. 22-23.

http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier_2792c16c5210_qf_competchances_langagieres_eleves.pdf

DEHAENE, S. (2007). *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 478 p.

DUFOUR, I., FLEURET, C., DALLEY, P. (2012). *En amont, au cœur et en marge du parcours scolaire : le rapport à l'écrit des étudiants des programmes techniques*. Diaporama de la présentation de résultats préliminaires de leur recherche à l'AQPC.

GONTHIER, M. et LEBLANC, S. (2012). *Le clavardage: son utilisation et son impact sur l'écriture des adolescents d'aujourd'hui*.

<http://ticeducation.org/papers/viewPresentation/>

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Les déterminants de l'évaluation de la langue*. Recherche PAREA. Lien Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786828_kingsbury_tremblay_sainte_foy_PAREA_2008.pdf

KINGSBURY, F. et TREMBLAY J.-Y. (2008). *Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial [ressource électronique] : Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA Les déterminants de l'évaluation de la langue : à l'enseignement collégial, pourquoi et jusqu'où évaluer la compétence langagière des étudiants dans les cours de la formation spécifique?* Lien Internet :

http://www.cdc.qc.ca/parea/786826_kingsbury_tremblay_sainte_foy_guide_PAREA_2008.pdf

KINGSBURY, F. et TREMBLAY, J.-Y. (2009). « Des tensions qui entravent l'évaluation de la langue. », *Pédagogie collégiale*, vol. 22 n° 3, p. 38-44.

<http://www.aqpc.qc.ca/des-tensions-qui-entravent-levaluation-de-la-langue>

LEBRUN, M. et PRÉFONTAINE, C. (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme*, n^{os} 91-92, p.65-90.

LIBERSAN, L. (2012). *Zone profs; Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*, CCDMD, http://www.ccdmd.qc.ca/media/_ZONE-PROFS.pdf

Ministère de l'enseignement, du loisir et des sports (2011). *Référentiel de compétences langagières pour le collégial* dans la lettre de la sous-ministre aux directeurs généraux des collèges en juin 2011. 4 p.

MOFFET, J.-D. (1995). « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21 n^o 1, p. 95-120.

MOFFET, J.-D et DEMALSY, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Recherche PAREA, Cégep de Rimouski, 196 p.

MONBALLIN, M., LEGROS, G. et van der BREMPT, M. (1995). « Maitriser le français écrit à l'université : un simple problème de langue? », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n^o 1, p. 59-74.

RÉSEAU FERNAND DUMONT. *La compétence langagière des étudiants au collégial et à l'université : essai de définition didactique*. 25 p.
http://www.rfd.fse.ulaval.ca/document/?no_document=1130

RITTAUD-HUTINET, C. (2011). *Parlez-vous français? Idées reçues sur la langue française*, Paris, Le cavalier bleu, 154 p.

ROBERGE, J. (2009). « Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves? », *Pédagogie collégiale*, vol. 23 n^o 1, p. 27-34.
http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/roberge-23-1.pdf

ROBERGE, J. (2013). « Écrire pour apprendre », *Correspondance*, vol. 18, n^o 3.

RUGGLES GERE, A. (éd.) (1985, r. 2012). *Roots in the Sawdust : Writing to Learn across the Disciplines*, Urbana, National Council of Teachers of English et The WAC Clearinghouse, 238 p. <http://wac.colostate.edu/books/sawdust/>