



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

27(1) | 2011
Varia - printemps 2011

Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université

Martine Peters et Louise Bélaïr



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/439>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Martine Peters et Louise Bélaïr, « Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27(1) | 2011, mis en ligne le 20 juin 2011, consulté le 07 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/439>

Ce document a été généré automatiquement le 7 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Caractéristiques d'activités d'évaluation de la compétence langagière à l'université

Martine Peters et Louise Bélair

1. Introduction

- 1 Il est généralement admis que la compétence langagière est un facteur de réussite des études supérieures (Defays, Maréchal et Mélon, 2000 ; Fintz, 1998 ; MEQ, 2003). Elle est associée au développement de la méthodologie et au développement intellectuel général. Non seulement cette compétence est considérée comme essentielle pour la réussite académique, mais elle l'est aussi pour l'embauche dans le monde du travail (Defays, Maréchal et Mélon, 2000 ; Fintz, 1998).
- 2 Or, bien que chaque université québécoise ait ses propres exigences à l'admission au sujet de la maîtrise du français et bien qu'au Québec tous les étudiants issus du collégial aient réussi l'épreuve uniforme de français du MELS, plusieurs professeurs d'université soulèvent l'incompétence d'un nombre croissant de leurs étudiants en ce qui a trait à la maîtrise du français (Defays, Maréchal et Mélon, 2000 ; Gagnon et Kazadi, 2010 ; Lefrançois, 2005).
- 3 On remarque que les carences des étudiants universitaires relatives à la compétence langagière touchent les quatre habiletés telles que définies par Lado (1962), soit la production écrite et orale de même que la compréhension écrite et orale, tout en étant intrinsèquement liées aux facultés cognitives et métacognitives. Les faiblesses des étudiants imputables à un manque de maîtrise de la compétence langagière affecteraient principalement la pensée conceptuelle, le lexique, l'appareil argumentatif et la compréhension des structures qui régissent la langue (Van Raemdonck, 2000). D'ailleurs, la catégorisation des lacunes des étudiants relativement à la compétence langagière s'avère complexe, car il est souvent difficile de séparer ce qui appartient à la

linguistique de ce qui appartient au cognitif, ces composantes étant intimement liées (Dupond, 2000).

- 4 Malheureusement, même si elle est reconnue comme cruciale à l'université et malgré les problèmes évidents des étudiants universitaires concernant la compétence langagière, cette dernière n'y est pas enseignée et même rarement évaluée dans le cadre des cours disciplinaires. C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressées à la place accordée à la compétence langagière dans des programmes professionnels dans le secteur de l'éducation. En effet, comme ces programmes mettent, entre autres, l'accent sur le développement et l'évaluation de cette compétence, nous supposons que les activités risquent d'être riches et variées, ce qui constituerait un point de départ pour proposer ce genre d'activités dans d'autres secteurs universitaires. Notre objectif de recherche est donc de caractériser les activités d'évaluation de la compétence langagière.

2. Cadre conceptuel

- 5 Afin de mieux circonscrire le type d'activités à répertorier pour évaluer la compétence langagière, il a semblé important de s'attarder, dans un premier temps, sur les concepts de compétence et de compétence langagière et aux manières d'évaluer cette dernière.

2.1. La compétence

- 6 La popularité du terme « compétence » s'accroît depuis une décennie en sciences de l'éducation et ce, dans plusieurs pays de l'ouest de l'Europe, aux Etats-Unis, au Canada et en Australie (Stroobants, 2000). Par contre, cette notion semble encore associée à un flou terminologique, voire à un « labyrinthe tautologique de définitions » (Romainville, 1996, p. 133).
- 7 La notion de compétence fait certes partie du discours des dix dernières années en sciences de l'éducation (Bissonnette et Richard, 2001 ; Jonnaert, 2002 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003), mais elle est loin de faire l'unanimité (Boutin et Julien, 2000 ; Flemming, 2006) tant sur le plan terminologique qu'idéologique. Selon plusieurs auteurs (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder, et Wesselink, 2004 ; Boutin et Julien, 2000 ; Hyland, 1997 ; Romainville, 1996), la notion de compétence aurait fait son entrée dans les sciences de l'éducation via la formation professionnelle, elle-même tributaire du monde du travail. Jonnaert (2002) soutient qu'il y a deux visions de l'approche par compétences : une première découlant des années '70, dérivée du béhaviorisme, et une autre issue du constructivisme. La première met l'accent sur l'acquisition par l'élève de comportements perçus comme nécessaires et s'appuie sur le développement de procédures et de techniques dans la formation des étudiants considérés d'emblée comme de futurs travailleurs (Romainville, 1996). La seconde vision insiste sur l'importance de créer en classe des situations qui permettront aux élèves de mobiliser une multitude d'habiletés, plutôt que d'essayer d'atteindre des objectifs imposés de l'extérieur (Allal, 2000 ; Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder et Wesselink, 2004 ; Jonnaert, 2002 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003).
- 8 La compétence que l'on définit comme un « savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006, p. 13) ou encore, comme « un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes

cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations » (Allal, 2000, p. 81) peut très facilement être associée à l'action de la personne qui communique, d'où l'importance de s'attarder à la compétence langagière.

2.2. La compétence langagière

- 9 Au fil des recherches en linguistique, la capacité à utiliser la langue s'est définie en tant que compétences communicative ou langagière (Bachman, 1990 ; Canale et Swain, 1980 ; Chomsky, 1965 ; Dolz, 2002 ; Halliday, 1976 ; Hymes, 1984 ; Kramsch, 1986 ; Savignon, 1972). Différents modèles contribuent à la compréhension de la capacité à utiliser la langue, quoique la distinction entre les compétences communicative et langagière soit très fine (Bachman, 1990 ; Carroll, 1983 ; Orr, 2002 ; Walter, 2004).
- 10 Hymes, en 1972, parle de compétence de communication, qui englobe deux types de savoir : linguistique et socioculturel, tandis que le modèle de compétence communicative de Canale et Swain (1980), raffiné par Canale (1983), propose de distinguer quatre composantes : 1) la composante grammaticale ; 2) la composante discursive ; 3) la composante sociolinguistique ; et finalement, 4) la composante stratégique.
- 11 Pour sa part, Bachman (1990) a proposé un autre modèle de compétence qu'il nomme langagière. Contrairement à Hymes (1972) et Canale et Swain (1980), Bachman met beaucoup plus d'importance sur l'aspect linguistique de la communication dans sa compétence langagière. Cette compétence se subdivise en deux grandes composantes soit, d'une part, la composante organisationnelle, qui englobe la composante grammaticale et la composante textuelle et, d'autre part, la composante pragmatique qui est elle-même subdivisée en deux composantes : illocutoire et sociolinguistique (Bachman, 1990).
- 12 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001) a défini la compétence langagière en catégorisant la langue en quatre habiletés basées sur les modèles de Lado (1962) et Carroll (1961, 1983), soit : 1) la compréhension orale ; 2) la compréhension écrite ; 3) l'interaction ou production orale ; et 4) la production écrite. Le Canada utilise aussi cette classification à tous les niveaux d'enseignement (Conseil des ministres de l'Éducation Canada, 2010). Ces quatre habiletés, même si elles sont fortement corrélées, sont considérées comme distinctes puisqu'elles peuvent se développer inégalement (Carroll, 1983). La popularité de ce découpage en quatre habiletés ne s'est jamais démentie : l'enseignement des langues s'articule bien souvent selon celui-ci.
- 13 Pour les besoins de cet article, nous utiliserons la définition de compétence langagière catégorisée en quatre habiletés et avec deux composantes : une davantage linguistique et l'autre axée sur la communication.
- 14 À la suite de cette description de la compétence langagière sous l'angle de ses composantes et des habiletés auxquelles elle réfère, deux grandes questions se posent quant à son évaluation en contexte universitaire. Quelles en sont les exigences et comment est-elle évaluée ?

2.3. Les exigences quant à la compétence langagière à l'université

- 15 D'abord, il convient de s'interroger sur ce qu'on attend d'un étudiant à l'université en ce qui a trait à la compétence langagière. Certaines recherches tendent à prouver que les quatre habiletés telles que définies par Lado (1962) (compréhensions écrite et orale, et les productions écrite et orale) sont sollicitées.
- 16 En ce qui a trait à la compréhension écrite, c'est dès le premier cycle universitaire que l'étudiant doit démontrer des « compétences fines de lecteur ». Il doit « savoir lire et réagir rapidement à des textes longs et complexes, [...] comprendre les nuances de plusieurs énoncés, connaître implicitement de nombreux codes ou sigles internes aux disciplines » (Derive et Fintz 1998, p. 42). L'examen de plans de cours et de lectures obligatoires laisse croire que les professeurs à l'université s'attendent à ce que leurs étudiants lisent et apprécient des textes scientifiques relativement longs et complexes, appartenant à une discipline spécialisée, alors que peu de formations semblent axées sur le développement de cette composante, ce qui pourrait entraîner un certain manque de compétence en matière de compréhension écrite de la part d'étudiants.
- 17 L'université est aussi un lieu où l'interaction orale tient une place déterminante puisqu'elle constitue le principal médium de communication entre enseignant et étudiant (Fintz, 1998). La compréhension du discours du professeur soulève parfois les mêmes difficultés rencontrées pendant la lecture : densité du discours, abondance d'un lexique spécialisé encore mal maîtrisé (Fintz, 1998). L'étudiant doit donc rapidement développer son aptitude à inférer, à combler les vides. De plus, à l'université, l'étudiant peut être confronté à un nouveau « niveau » de discours ; il doit s'habituer à percevoir les intentions dans le discours du professeur, il doit apprendre à « manier l'implicite », c'est-à-dire savoir chercher le sens « au-delà des mots, savoir percevoir les intentions d'autrui », en l'occurrence, du professeur (Coletta, 1998, p. 268).
- 18 La production écrite à l'université prend le plus souvent la forme d'un travail qui récapitule un ensemble de connaissances enseignées pendant le cours et celle du résumé ou encore de la synthèse, avec leurs exigences stylistiques particulières. L'étudiant doit démontrer ses capacités à synthétiser, ordonner, répondre avec précision à des consignes variées, décrire, définir, caractériser, expliciter un référent théorique, expliquer, argumenter, proposer une analyse, une interprétation (Fintz, 1998). Évidemment, les professeurs s'attendent à ce que l'étudiant universitaire respecte la norme du code linguistique (Lefrançois, 2005 ; Vibert, 1998).
- 19 La composante orale de la compétence langagière « constitue le mode de communication qui, en salle de classe, prédomine sur tous les autres » (Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006, p. 33). Parmi les formes de discours oraux, l'université privilégie l'exposé informatif (Brillant-Annequin, 1998). L'interaction orale lors d'un travail d'équipe est aussi sollicitée. Plus rarement, certains professeurs organisent des débats d'arguments, des comptes-rendus (Fintz, 1998). Pour arriver à maîtriser ces genres discursifs, les étudiants doivent acquérir des aptitudes de plusieurs ordres, par exemple : vaincre le manque d'assurance, maîtriser la langue. Elle engage l'aptitude à exprimer sa pensée et à maîtriser des usages langagiers en contexte (Gavard-Perret, 1998).

2.4. L'évaluation de la compétence langagière à l'université

- 20 Les différentes exigences universitaires relatives à la compétence langagière sont multiples et élevées, ce qui complexifie son évaluation, d'autant plus que son apprentissage explicite n'est guère abordé, sauf dans des cours spécifiques au développement de ladite compétence. Deux autres caractéristiques de cette compétence compliquent aussi son évaluation. La première : son caractère transdisciplinaire ou transversal implique qu'elle mobilise des démarches de pensée transférables d'une matière à l'autre (Costa et Fintz, 1998). Comme on sait maintenant que la compétence est tributaire du contexte, on conviendra que chaque cours universitaire doit nécessairement intégrer le développement de la compétence langagière. La deuxième : son attribut utilitaire qui suppose qu'elle « ne devrait pas être enseignée en soi, mais en relation directe avec l'acquisition des connaissances dans les autres domaines » (Vaucher, 1978, p. 28).
- 21 L'adoption et la mise en application des programmes construits autour de l'idée de développement de compétences par les étudiants entraînent inévitablement une réflexion sur les façons les plus efficaces et les plus signifiantes pour évaluer les apprentissages, entraînant par conséquent une modification des pratiques évaluatives (Scallon, 2004). Or, comme l'indique Laurier (2005), une compétence se développe de manière progressive dans le temps et se compose à la fois de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. La compétence peut interagir avec d'autres compétences et ainsi créer un système complexe d'actions. De plus, la manifestation de la compétence se remarque dans une performance et peut être mise en œuvre dans diverses situations de la vie courante (Bélaïr, 2007). La compétence se développant de manière progressive, il nous faut aussi envisager les logiques inhérentes à leur évaluation, menant soit à des visées d'ordre formatif ou de régulation (Allal et Mottier Lopez, 2007), soit à une logique de certification (Bélaïr, Ouellet, Clerc et Mack, 2008). Dans tous ces cas, les interventions du professeur et les regards des étudiants varieront et seront peu ou prou pris en compte (Bélaïr et Baribeau, 2010).
- 22 Finalement, pour rendre compte avec justesse de la progression d'une compétence chez un étudiant, l'évaluation doit se faire, aux dires de plusieurs chercheurs et praticiens, à l'aide de situations authentiques et complexes de travail et de communication (Bélaïr, 1999 ; Bélaïr, 2008 ; Bélaïr et Van Nieuwenhoven, 2010 ; Lebel, 2009 ; Lebel et Bélaïr, 2006 ; Portelance et Jeffrey, 2005 ; Tardif, 2006). L'évaluation authentique entourant les compétences de toutes sortes peut ainsi s'orchestrer autour de plusieurs types d'évaluation (Callison, 1998). Il peut s'agir d'entrevue orale, d'écriture ou de présentation orale sur ce que l'apprenant vient de vivre dans la situation d'évaluation, d'échantillons de productions écrites, de projets ou d'expositions, d'expérimentations ou de démonstration, de réponses à des questions ouvertes, d'observation ou de l'utilisation du portfolio.
- 23 Au niveau universitaire et dans les hautes écoles professionnelles, l'évaluation des apprentissages demeure encore aujourd'hui très traditionnelle. Les examens et les travaux écrits sont encore les méthodes les plus répandues dans les études supérieures (Svinciki, 2004). Les programmes de formation commencent à peine à modifier leurs approches pour qu'elles soient plus teintées des principes mis de l'avant par le constructivisme. C'est pour cette raison que Romainville (2004) a élaboré une « Esquisse de didactique universitaire » et qu'il a mentionné l'importance d'intégrer l'évaluation

formative dans le processus d'apprentissage, de faire le passage d'une évaluation normative à une évaluation plus critériée et de diversifier les méthodes d'évaluation. L'étudiant doit également être engagé dans l'évaluation par le biais de l'autoévaluation ou de la coévaluation. L'évaluation doit être pensée dans une perspective de long terme et présentée dans des situations d'apprentissage authentiques et complexes.

- 24 Yeh (2006) rapporte les résultats d'une vaste expérience menée dans plusieurs collèges du Texas sur, entre autres, l'habileté en lecture par le biais d'une méthode appelée « Rapid Assessment ». Les résultats de l'expérience démontrent d'une manière générale que les étudiants qui sont évalués souvent de manière formative souffrent moins du stress causé par les évaluations sommatives : ils se sentent plus confiants et sont mieux préparés quand arrive le test final.
- 25 Soep (2006), pour sa part, préconise l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs : de cette façon, les étudiants s'améliorent vraiment puisqu'ils doivent s'expliquer, s'exprimer, discuter, argumenter.
- 26 L'évaluation de la compétence langagière doit-elle par contre toujours être faite au moyen d'une tâche complexe et signifiante ? D'autres stratégies d'évaluation sont-elles valables à l'université ? Par exemple, une évaluation réalisée à l'aide d'un questionnaire objectif, c'est-à-dire pour lequel l'étudiant se réfère à un choix de réponse, peut-elle nous informer sur sa compétence en lecture, en écriture ou en compréhension orale ? Et finalement, comment s'assurer de la qualité de l'évaluation d'une compétence communicative ?
- 27 Certes, il est possible de décomposer une compétence en plusieurs composantes, comme c'est le cas pour la plupart des compétences, dont la compétence langagière. Or, les composantes en langue sont à ce point interreliées et contextuelles qu'il est difficile de mettre en place des modalités d'évaluation qui soient valides et fiables. Étant donnée la complexité de la compétence langagière (ses multiples composantes, les multiples habiletés qu'elle met en jeu), l'évaluer n'est pas une mince tâche. Il importe de garder à l'esprit les finalités de l'évaluation et de la pratiquer en adéquation avec le contenu enseigné.

3. Méthodologie

- 28 C'est donc dans l'optique de caractériser les activités d'évaluation de la compétence langagière que nous avons contacté des professeurs de différentes universités. Tous les professeurs rattachés à la formation d'enseignants de trois des six universités du réseau Université du Québec ont été approchés par courriel. Au total, 11 participantes volontaires de trois universités différentes ont accepté de se joindre à notre discussion sur la compétence langagière. Six d'entre elles se spécialisent en didactique du français langue maternelle (L1) et langue seconde (L2), tandis que les cinq autres se spécialisent en formation pratique (1), en administration scolaire (1), au préscolaire (1) et en difficulté d'apprentissage et de comportement (2). Quatre groupes de discussions ont donc été formés.
- 29 Les rencontres avec des participantes ont toutes eu lieu dans un intervalle de deux mois. La première partie des rencontres a permis aux participantes de se familiariser entre elles et avec le déroulement de la session. La deuxième partie de la session comprenait une analyse de domaine (Chevalier et Buckles, 2008) sur les activités

d'évaluation de la compétence langagière. La plupart des rencontres ont duré entre deux heures et deux heures trente. Elles ont été enregistrées et les verbatim ont permis de compléter l'analyse effectuée pendant ces rencontres.

3.1. Explication de la démarche méthodologique utilisée

- 30 Basée sur l'analyse en composantes principales, l'analyse de domaine est la démarche méthodologique utilisée pour cette recherche, car elle vise, entre autres, à comprendre comment les acteurs se représentent un domaine quelconque et de quelle manière ils hiérarchisent et expliquent les manifestations du phénomène en question (Philion, 2007). Dans une telle optique, la grille répertoire issue des rencontres sera le reflet de la réalité des participantes, car elles auront coconstruit toutes les possibles facettes entourant les activités d'évaluation de la compétence langagière (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007 ; Chevalier et Buckles, 2008).

3.2. Explicitation générale de la démarche

- 31 La démarche utilisée provient de la théorie mise sur pied en thérapie personnelle par Kelly (1955) pour permettre aux personnes d'identifier leurs construits personnels nécessaires à la résolution d'un problème donné. Ces construits identifiés à partir d'éléments et de caractéristiques sont en fait une manière cohérente pour chacun de se représenter un aspect de la réalité en termes de similitudes et de différences entre des objets ou des faits et ce, à partir de pôles bipolaires. Ainsi, à titre d'exemple, l'analyse de domaine part de l'hypothèse que pour savoir ce qu'est une personne « sympathique », il est primordial, selon sa propre théorie, de connaître la définition de ce qu'est une personne *sympathique*, mais également ce qu'est une personne *non sympathique*. Nous sommes donc ici en présence de dimensions polarisées (Chevalier et Buckles, 2010). Plus concrètement, les participants doivent nommer les différents aspects pouvant expliquer un problème. Ces aspects (nommés éléments) sont ensuite placés sur une même ligne d'un tableau à construire par les participants. Une fois cette tâche terminée, ils doivent trouver des construits (domaines) permettant de mieux caractériser ces différents aspects. Par exemple, dans cette recherche, on aura donc un aspect nommé « élaboration d'un lexique » qui sera caractérisé de 1 à 5 par tous les participants à partir d'un construit bipolaire du type : moins utile / plus utile.
- 32 Cette démarche est une méthode d'analyse de données qui se veut être « avec et pour » les participants (position socioconstructiviste). Les participants à la recherche sont des « coconstructeurs » de sens avec le chercheur (Chevalier et Buckles, 2008 ; Philion, 2007 ; Peters, LeBlanc, Chevrier, Fortin et Kennedy (2007). C'est plutôt dans une vision pragmatique, centrée sur une perspective intégratrice, que le chercheur produit des explications du phénomène étudié. L'utilisation du logiciel REP IV, qui se veut une compilation des valeurs de 1 à 5 tel qu'utilisé dans des analyses en composantes principales, permet de construire les dendrogrammes et les graphiques susceptibles d'aider les participants à interpréter leurs résultats et ce, au moment même de la collecte et de l'analyse de données.
- 33 Pour la présente recherche, la question posée aux participantes était la suivante : Dans vos cours, quelles activités mettez-vous en place pour évaluer les compétences langagières de vos étudiants ? Les participantes ont donc pris comme point de départ

leur contexte individuel et ont, par la suite, travaillé ensemble pour caractériser les activités d'évaluation utilisées dans le contexte universitaire en général. Ces activités constituent la première ligne du tableau coconstruit en groupe, tableau nommé aussi grille répertoire par Kelley (1955).

- 34 Afin de constituer la première colonne qui regroupe les construits, l'animatrice doit isoler trois éléments et demander au groupe de déterminer les deux éléments qui vont ensemble de celui qui s'en démarque. La nomination de ces pôles constitue le domaine d'analyse sous forme bipolaire et permet d'afficher par la suite une valeur nominative consensuelle pour chaque élément. Le résultat de ce travail est une grille répertoire (voir figure 1 pour un exemple) contenant les éléments et les construits répertoriés.

Figure 1 : Exemple d'une grille répertoire

Construits	1	2	3	4	5
1. Capacité à...	3	3	3	3	3
2. Capacité à...	4	2	4	2	4
3. Capacité à...	4	4	4	5	2
4. Capacité à...	1	3	1	3	2
5. Capacité à...	2	4	1	5	5
6. Capacité à...	4	4	5	5	5

- 35 Finalement, les participantes ont donné une valeur de 1 à 5 à chaque activité (la 1^{ère} ligne) en fonction des construits élaborés. Pour le même construit, plus d'un élément pouvait avoir la même valeur. Cette évaluation est le résultat d'un consensus entre les participantes, ce qui suscite un échange riche et intéressant. Tous les échanges ont été enregistrés, puis transcrits pour faire ensuite l'objet d'analyses de contenu. Il importe de mentionner que ce type de méthode, à la fois qualitative par les discussions et les négociations enregistrées et quantitative pour les analyses statistiques, permet non seulement de cerner les représentations d'un groupe d'individus face à un problème, mais surtout d'analyser avec eux les liens entre leurs divers choix, et ce, tout au long de l'analyse.

3.3. Démarche d'analyse des données

- 36 Les données recueillies par l'analyse de domaine ont donc été traitées de deux façons : quantitativement et qualitativement. L'analyse quantitative, soit les analyses en

composantes principales, a été faite par le biais du logiciel spécialisé RepGrid Research conçu principalement pour l'analyse de domaine. Celui-ci permet d'obtenir une analyse rapide des données et affiche les résultats sous forme de dendrogramme (Fonction Focus) ou de graphique (Fonction PrintGrid). Le dendrogramme permettra de rassembler des éléments par niveaux d'association. Le graphique représentera les données sous forme spatiale permettant au chercheur et aux participants de rassembler des éléments en fonction des pôles de construits et ainsi, il sera possible de dégager des pistes d'analyse.

- 37 Pour effectuer un travail en profondeur, nous avons aussi tenu compte des données qualitatives, soient les verbatim des échanges entre les participantes, qui ont été codées et analysées avec l'aide du logiciel Atlas.ti. Ce sont ces analyses qui sont présentées dans la prochaine section.

4. Résultats et interprétation

- 38 Dans cette section, il sera question en premier lieu des éléments¹ et des *construits* qui ont été retenus par les participantes. Il importe de noter que toutes les descriptions des activités sont tirées des verbatim et sont donc les représentations des participantes et non celles des chercheuses. Ensuite, nous examinerons les liens entre les analyses de *construits* des quatre groupes afin de voir s'il y a des points communs et des divergences. Afin d'éviter les répétitions d'un groupe à l'autre, seuls les éléments et *construits* qui sont nommés pour la première fois seront présentés, suivis s'il y a lieu, des points saillants issus des analyses qualitatives des verbatim.
- 39 Au total, 38 éléments et 33 paires de construits ont été retenus par toutes les participantes. Les analyses de domaine débutent toujours par une variable indépendante, décidée par les chercheurs. Dans ce cas-ci, le construit *peu utile/très utile* a été utilisé comme variable indépendante pour tous les groupes. Toutes les analyses sont effectuées en tenant compte des données quantitatives et des verbatim, soit des données qualitatives.

4.1. Le groupe Uni1

- 40 Le groupe Uni1, constitué de deux participantes spécialistes en didactique des langues, a retenu 10 éléments et neuf paires de construits, dont voici les deux listes.

Tableau 1 : Listes des éléments et construits pour Uni1.

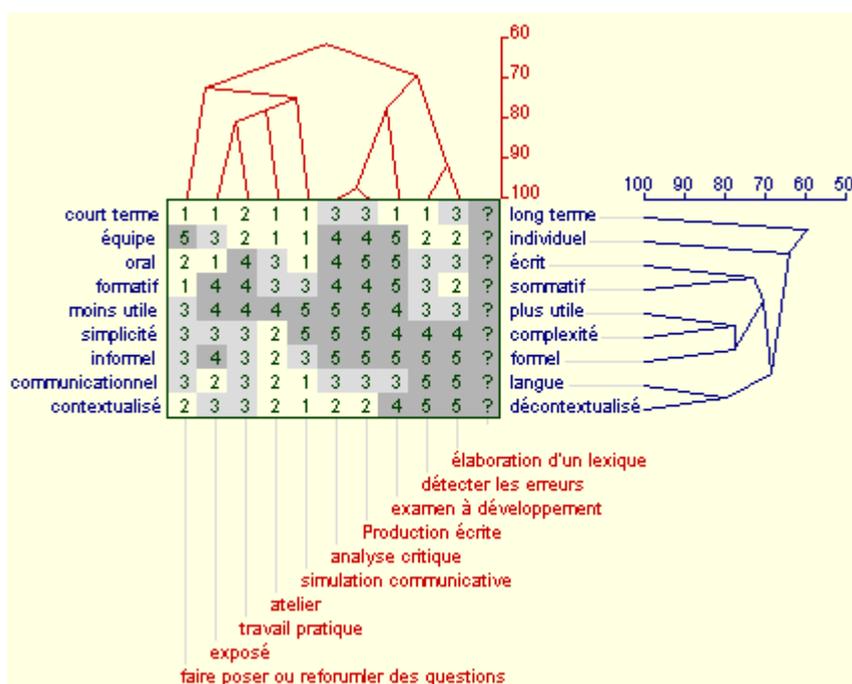
Activités d'évaluation : éléments identifiés dans les verbatim	Construits élaborés lors des rencontres
Élaboration d'un lexique	Moins utile/plus utile
Détecter les erreurs	Court terme/long terme (2)
Examen à développement (1, 2)*	Équipe/individuel (3)
Production écrite (2, 3, 4)	Oral/écrit (2, 3, 4)

Analyse critique	Formatif/sommatif (2, 3, 4)
Simulation communicative (4)	Simplicité/complexité (2)
Atelier	Informel/formel (4)
Travail pratique	Communicationnel/langue
Exposé oral (2,3,4)	Contextualisé/décontextualisé (3)
Faire poser ou reformuler des questions	
* Tel que mentionné précédemment et pour éviter les répétitions inutiles, il a été convenu d'indiquer par des chiffres entre parenthèses, les autres groupes qui ont aussi mentionnés soit le construit, soit l'élément.	

- 41 Dans un premier temps, il importe de reprendre les définitions des éléments retenus par le groupe Uni1. Ces définitions sont issues des verbatim.
- L'élaboration d'un lexique fait référence à l'élaboration d'un mini dictionnaire regroupant le vocabulaire qui est propre à une profession donnée.
 - La détection d'erreurs est une forme d'examen qui demande aux étudiants de trouver des erreurs.
 - L'examen à développement exige de l'étudiant qu'il rédige des réponses.
 - La production écrite est un élément qui se retrouve dans tous les groupes et qui est définie comme étant un travail de plus grande envergure remis à l'enseignant.
 - D'après le groupe Uni1, une autre façon d'évaluer la compétence langagière est par le biais de l'analyse critique d'une activité déjà existante.
 - Quant à la simulation communicative, elle fournit l'occasion aux étudiants de pratiquer leur langue orale en faisant semblant d'être dans une situation authentique de travail.
 - Les ateliers sont des travaux qui portent sur le lexique, sur l'analyse syntaxique, sur la détection d'erreurs, etc., et qui sont faits en classe, en équipe.
 - Le travail pratique, d'après le groupe Uni1, est plus technique, est plutôt une application et se fait obligatoirement à l'extérieur des heures de classe, seul ou en équipe.
 - L'exposé oral est un élément qui se retrouve dans tous les groupes. Il s'agit pour l'étudiant de se présenter devant son groupe et de discourir sur le sujet choisi.
 - La stratégie poser ou reformuler des questions est utilisée pour évaluer les étudiants.
- 42 Neuf paires de construits ont été relevées par le groupe Uni1. Comme il l'a déjà été mentionné, la première paire de construits était la même pour tous, c'est-à-dire le niveau *d'utilité* de l'activité évaluatrice. Deux autres paires de construits étaient présentes dans toutes les analyses de construits, soit l'opposition *formatif/sommatif* et les habiletés *oral/écrit*.
- 43 Deux des quatre équipes ont aussi présenté une paire de construits identiques, soit *équipe versus individuel*.
- 44 La *simplicité/complexité* est un construit lié au degré d'engagement dans la tâche tandis que le *court terme/long terme* explique la longueur d'une activité, soit une semaine pour du court terme et deux à trois semaines pour du plus long terme.

- 45 Une autre paire de construits est la dichotomie *formel/informel* ou *préparé/spontané* qui réfère au degré de planification de la tâche.
- 46 Les participantes ont expliqué que certaines activités d'évaluation se rapprochent davantage de vraies situations de communication, de la réalité, du véritable milieu scolaire où devront travailler les futurs enseignants, contrairement à d'autres activités qui s'éloignent d'une vraie situation de communication, qui sont artificielles. C'est ce qu'elles ont nommé la *contextualisation/décontextualisation* d'une activité.
- 47 La dernière paire de construits *communicationnel versus langue* a émergé de ce groupe composé, il importe de rappeler, de deux didacticiennes de langue qui formaient cette équipe. La préoccupation de la qualité de la langue était donc beaucoup plus présente que dans les autres groupes. Ce construit est lié à l'utilisation des connaissances langagières à des fins de communication ou au contraire centré sur l'utilisation des connaissances langagières sans objectif de communication.
- « L- Par langagière, pour moi, c'est des activités où tu vas...
R- Vérifier des connaissances.
L- Évaluer des connaissances de la langue davantage, alors que par communicationnelle, c'est l'utilisation de ces connaissances-là dans un contexte de communication. Pis y'a des fois où le contexte de communication te permet pas d'aller utiliser des connaissances particulières sur la langue. » (Uni 1)
- 48 Ayant clarifié les éléments et les construits qui ont émergé de la discussion du groupe Uni1 en parallèle avec les autres groupes, voyons maintenant l'analyse faite à l'aide du logiciel RepGrid Research. Afin de permettre d'illustrer les données sur le dendrogramme ou encore sur un graphique, il suffit simplement d'inscrire les éléments et les construits nommés par le groupe. Le logiciel fait tout le calcul des variances et des analyses factorielles nécessaires et affiche immédiatement les fonctions dendrogrammes et graphiques. Ce logiciel permet ainsi le regroupement de tous les éléments discutés sous forme de familles, par le biais de corrélations de similitude à partir des valeurs données par les participantes.

Figure 2 : Dendrogramme des éléments et des construits du groupe Uni1



- 49 À la lecture du dendrogramme, les participantes ont identifié trois familles : la production écrite et l'analyse critique (97,2 %), la détection des erreurs et l'élaboration d'un lexique (91,7 %) et le travail pratique et l'exposé (80,6 %). Il est très intéressant de voir que la détection des erreurs et l'élaboration d'un lexique obtiennent une corrélation de similitude presque parfaite à 91,7 %, et elles donc sont représentées comme semblables. On peut expliquer ce phénomène par le fait que ces deux éléments portent clairement sur la composante linguistique de la compétence langagière contrairement à tous les autres éléments énumérés. En effet, la détection des erreurs exige des connaissances linguistiques (syntaxiques et morphologiques) de la part de l'apprenant tandis que l'élaboration d'un lexique requiert une attention particulière au vocabulaire, encore une composante linguistique. Il n'est pas étonnant que cet élément ressorte lors de l'analyse de domaine de participantes ayant une formation linguistique poussée.
- 50 Un examen des corrélations détermine aussi des familles de construits, relevant les construits ayant des liens assez serrés entre eux : *l'utilité* et la *contextualisation* (68 %) et le *niveau de formalité* de l'activité et son *niveau de complexité* (65 %). Il semblerait donc que pour les participantes, plus une activité d'évaluation de la compétence langagière est *contextualisée*, plus elle est considérée comme étant *utile*. Également, plus cette activité sera *formelle*, plus son niveau de *complexité* augmentera.
- 51 Deux corrélations négatives apparaissent, toutes deux avec la même paire de construits : *communicationnel/langue*, la première pour le niveau de *contextualisation* de l'activité (-75 %) et la seconde pour le niveau *d'utilité* de l'activité (-63 %). Il semble donc que les deux éléments plus linguistiques (l'élaboration d'un lexique et la détection des erreurs) sont considérés comme étant *moins utiles* et *décontextualisés*.
- 52 Faire poser ou reformuler des questions est l'autre élément qui semble *moins utile* quoiqu'il soit beaucoup plus *contextualisé*, ce qui n'est pas très surprenant, puisque les questions doivent forcément être posées en contexte.

- 53 Une deuxième analyse a démontré que, d'après les participantes du groupe Uni1, très peu d'activités d'évaluation sont communicationnelles et contextualisées. Pour le groupe Uni1, il semble que les activités d'évaluation sont plus souvent *écrites, individuelles, complexes, à long terme et sommatives*. Ces activités telles l'analyse critique, la production écrite, l'examen à développement, sont aussi considérées comme étant *plus utiles que moins utiles*.
- 54 Toutefois, en aval des pondérations d'éléments, un construit important est ressorti des verbatim, soit *l'endroit* où a lieu l'évaluation. En effet, il y a une différence importante quant à la validité de l'évaluation si celle-ci est faite *en classe* ou à *l'extérieur de la classe*. Le groupe Uni1 a d'ailleurs expliqué qu'un travail fait *en classe* est un atelier, alors que le travail pratique fait à *l'extérieur de la classe* n'a pas tout à fait la même envergure, puisqu'il est un peu plus long.

4.2. Le groupe Uni2

- 55 Le groupe Uni2 était constitué de trois femmes qui œuvrent dans différents domaines des sciences de l'éducation. Le groupe a discuté de 10 éléments et de 9 paires de construits reproduites ici en deux listes. Voici les définitions des éléments et des construits retenus par le groupe Uni2 qui n'ont pas été nommés par le groupe Uni1. Encore une fois, les éléments ou construits nommés aussi par les groupes 3 et 4 sont répertoriés dans les deux listes.

Tableau 2 : Listes des éléments et des construits du groupe Uni2.

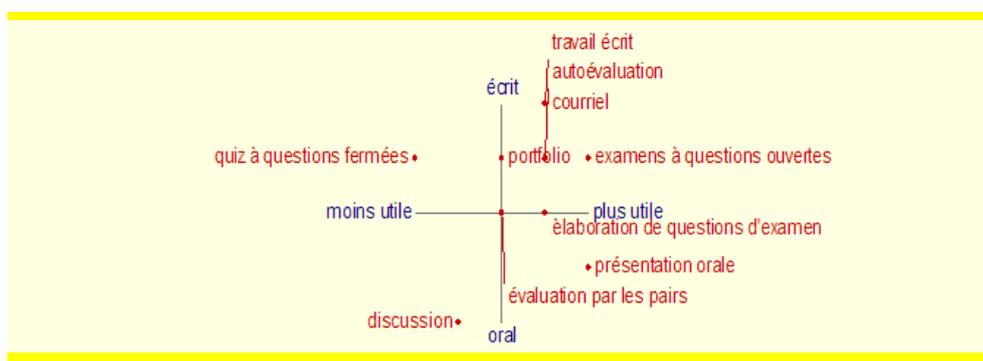
Activités d'évaluation : éléments identifiés dans les verbatim	Construits élaborés lors des rencontres
Portfolio (4)	Fermé, convergent/créatif, divergent
Autoévaluation (4)	Processus/produit (4)
Élaboration de questions d'examen (2)	Avec interaction/sans interaction (3, 4)
Évaluation par les pairs (3)	Peu structuré/ plus structuré
Quiz à questions fermées	
Courriel (4)	
Discussion	

- Le portfolio fait référence à une collection de travaux faits par les étudiants sur lesquels ils réfléchissent.
- L'autoévaluation est une activité qui implique que l'étudiant doit s'évaluer lui-même.
- L'élaboration de questions d'examen est un élément qui demande aux étudiants de préparer des questions d'examen qui pourraient être utilisées par le professeur dans l'examen final.
- L'évaluation par les pairs a lieu lorsqu'un étudiant évalue un autre étudiant.

- L'élément quiz à questions fermées est le contraire de l'examen à questions ouvertes, puisqu'il s'agit d'un examen où l'étudiant ne doit pas écrire beaucoup et où il n'y a qu'une réponse possible.
 - Le courriel suggère l'usage du courrier électronique pour communiquer avec les autres étudiants ou le professeur.
- 56 Le dernier élément qui a émergé du groupe Uni2 est la discussion, moment en classe où les étudiants discutent de façon non préparée.
- 57 Les construits du groupe Uni2, qui diffèrent de ceux énumérés lors de la discussion pour le groupe Uni1, sont au nombre de quatre. Il s'agit du construit *fermé-convergent/ créatif-divergent* qui suggère que la réponse de l'étudiant se rapproche de ce que le professeur veut entendre, la fait converger vers un même point ou au contraire est une réponse originale, ouverte.
- 58 Un autre construit de ce groupe est l'opposition *processus/produit* où le premier fait référence à la construction, alors que le second fait référence au produit fini.
- 59 Un autre construit, mentionné par le groupe Uni2, est la dichotomie *avec ou sans interaction*. Ces construits se réfèrent tous à des activités au cours desquelles les étudiants auront une rétroaction ou non, une discussion avec une autre personne, que ce soit le professeur ou un pair.
- 60 La dernière paire de construits relevée par le groupe Uni2 porte sur le niveau de *structure* de l'activité. Une activité d'évaluation *peu structurée* est plus ouverte, plus libre, alors que l'activité *plus structurée* aura des balises plus précises, des consignes à respecter.
- 61 Afin de faciliter la lecture et comme un dendrogramme a été présenté pour UNi1 à titre exemplaire, il a été convenu de ne pas présenter de dendrogrammes pour les 3 autres groupes, mais plutôt d'illustrer les autres fonctions possibles du logiciel permettant notamment la comparaison et le graphique. Ainsi, l'analyse du groupe Uni2 révèle que les éléments autoévaluation et portfolio semblent se ressembler beaucoup (80 %) d'après les participantes, la seule différence plus marquée étant la longueur de l'activité. Lors de la formation des enseignants, c'est de plus en plus la coutume de demander aux étudiants de faire un portfolio dans lequel ils doivent développer leur compétence réflexive en autoévaluant leurs compétences professionnelles. Que les deux éléments soient semblables pour des professeurs dans le domaine des sciences de l'éducation n'est vraiment donc pas surprenant, et ils peuvent alors être considérés comme une famille.
- 62 Cependant, une surprise attendait les participantes. En effet, elles ont constaté que la ressemblance entre l'élaboration de questions d'examen et l'évaluation par les pairs (80 % de similitude) était fortement corrélée. En effet, ces deux éléments ont comme seule différence marquée le fait que l'un soit plus formatif (élaboration de questions d'examen) que l'autre (évaluation par les pairs). Ces deux éléments sont par contre plutôt neutres quant à presque tous les construits nommés par les participants qui ne les jugent comme n'étant jamais tout à fait à l'extrémité des construits, donc par exemple, ni interactif, ni sans interaction, ni oral, ni écrit. Ce sont possiblement des éléments qui peuvent plus facilement s'appliquer dans diverses situations, ne se distinguant pas alors comme moyens pour évaluer spécifiquement la compétence langagière.

- 63 Au niveau des construits, deux paires sont presque identiques (90 %) et forment ainsi une famille. Il s'agit de la paire *court/long* et du *simple/complexe*. Les activités d'évaluation qui sont donc courtes sont aussi celles qui sont les plus simples alors que les activités plus longues seraient plus complexes. Un autre construit qui s'ajoute à ce groupe est le niveau de *structure* de l'activité. Une activité plus *structurée* est plus *longue* et plus *complexe*, d'après nos participantes. Le travail écrit, le portfolio, la présentation orale et les examens à questions ouvertes sont les quatre éléments qui ont ces caractéristiques.
- 64 Afin d'illustrer davantage les points de comparaison entre construits et ce, pour mieux comprendre les choix des participantes quant aux valeurs données à chaque élément, la fonction *lien* du logiciel a été activée pour ce groupe Uni2. On constate d'emblée la manière dont les différents éléments se distribuent lorsque les pôles utilité et oral/écrit sont en jeu.

Figure 3 : Liens entre les construits *utilité* et *oral/écrit*



- 65 En examinant de plus près la figure 3, on constate que les participantes disent que les travaux écrits et les examens sont habituellement plus *utiles* pour évaluer la compétence langagière que la discussion entre pairs. Dans le milieu universitaire, avec les grands groupes qui existent maintenant et qui rendent difficile l'application d'activités d'évaluation orale, ce résultat n'est pas une réelle surprise.
- 66 En discutant toujours d'évaluation, les éléments énumérés par les participantes sont autant *sommatifs* que *formatifs*. En effet, le modèle qui ressort est que le travail écrit et le portfolio sont les deux éléments qui peuvent être évalués autant de façon *sommative* que *formative*. Ces deux éléments sont aussi ceux qui ont été nommés comme étant plus *longs*, *complexes* et *structurés*. Il est donc probable qu'ils soient évalués à plus d'une reprise pendant le travail, probablement de façon *formative* à mi-chemin et de façon *sommative* à la fin du travail.
- 67 L'analyse des verbatim a aussi démontré que la *fréquence* des activités d'évaluation est aussi un construit qui pourrait avoir une incidence sur l'utilité de l'activité. Le groupe Uni4 a aussi abordé le sujet.

4.3. Le groupe Uni3

- 68 Procédons maintenant à l'analyse du troisième groupe. Le groupe Uni3 était composé de trois femmes, toutes en sciences de l'éducation. Sept éléments et sept paires de construits ont été retenus par ce groupe. Voyons donc les deux listes présentant les

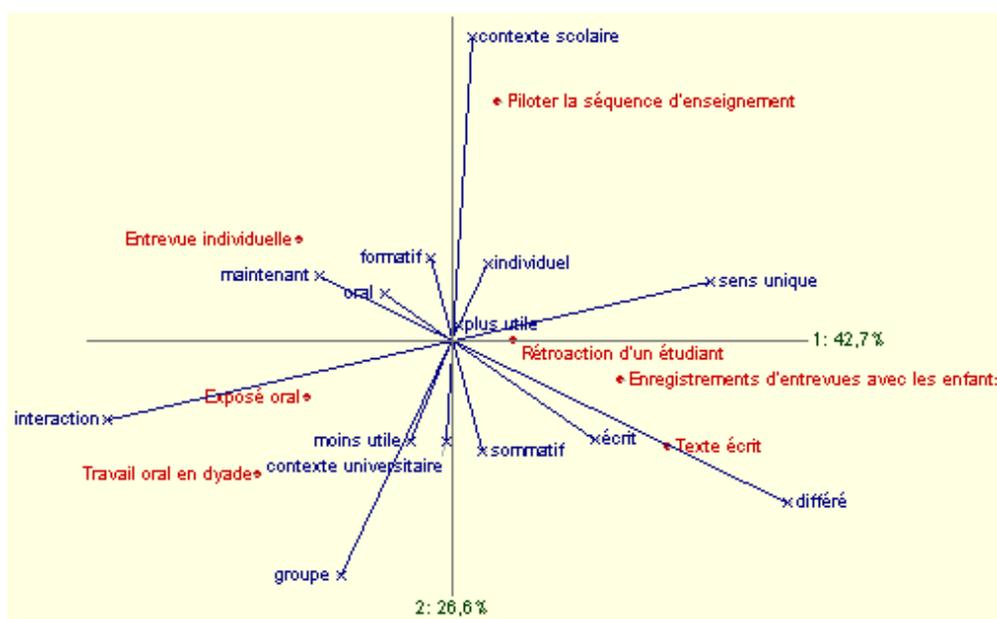
quatre éléments et l'unique paire de construits qui n'ont pas déjà été mentionnés par les groupes 1 et 2.

Tableau 3 : Listes des éléments et des construits du groupe Uni3.

Activités d'évaluation : éléments identifiés dans les verbatim	Construits élaborés lors des rencontres
Travail oral en dyade (4)	Différé/maintenant
Piloter la séquence d'enseignement (4)	
Entrevue individuelle (4)	
Enregistrements d'entrevues avec les enfants	

- Le premier élément qui a émergé de l'analyse de construits des groupes Uni3 est le travail oral en dyade qui consiste à faire travailler oralement les étudiants en équipe de deux.
 - Le deuxième élément qu'on retrouve dans le groupe Uni3, piloter la séquence d'enseignement (Uni3), est une activité au cours de laquelle un étudiant fait la leçon aux autres étudiants de la classe.
 - Un troisième élément est l'entrevue individuelle. C'est un moment où le professeur rencontre des étudiants à l'extérieur des heures de cours.
 - Le dernier élément consiste à l'enregistrement d'entrevues avec les enfants par les étudiants.
- 69 Seulement une paire de construits est unique au groupe de l'Uni3. Elle est liée à la rétroaction de l'enseignant qui peut se faire dans le « ici », dans *l'immédiat* ou de façon *différée*.
- 70 Afin d'illustrer les propos et les analyses de ce groupe, le graphique cartésien est présenté. On y retrouve tant les éléments que les construits, mais contrairement au dendrogramme, ils sont placés dans une forme visuelle et permettent de cibler les pourcentages de variance expliquée.

Figure 4 : Graphique cartésien des éléments et des construits du groupe Uni3



- 71 Ce graphique montre que 42 % de la variance est expliquée par un premier facteur que les participantes n'ont pas réussi à nommer explicitement et que 26,6 % expliquerait un deuxième facteur, tout aussi flou, pour un total de 68 % de la variance expliquée. Ce résultat indique que, pour le groupe de l'Uni3, il n'y a aucun lien solide entre les éléments et les construits. Il est possible de voir qu'il y a un peu de ressemblances pour deux éléments, soit l'entrevue individuelle et l'exposé oral, mais ce n'est pas une relation très forte. De même, la relation entre les construits *utilité* et travail *individuel/groupe* existe, mais demeure peu valide.
- 72 Les analyses statistiques démontrent une seule corrélation moyennement forte, qui est négative (-78 %), entre les construits *formatif/sommatif* et *contexte universitaire/scolaire*. Il semble donc que le *sommatif*, comme c'est le cas pour le groupe Uni2, est plus associé au *contexte universitaire* et que le *formatif* est réservé pour des activités centrées sur le *contexte scolaire*.
- 73 De plus, comme dans le groupe Uni2, les participantes de l'Uni3 reconnaissent l'importance des évaluations tant *formatives* que *sommatives*. En effet, les participantes déclarent clairement que les deux types d'évaluation sont aussi *utiles*, puisqu'aucune activité n'est classée comme étant *moins utile* et que des activités se retrouvent classées comme étant *sommatives* et *formatives*. Il semble donc que les professeurs universitaires ne se soucient pas que du produit final, mais qu'ils accompagnent les étudiants en leur fournissant de la rétroaction tout au long de leur processus d'apprentissage.

4.4. Le groupe Uni4

- 74 Le quatrième groupe (Uni4) comprenait trois femmes issues des sciences de l'éducation en didactique de la langue et en gestion de classe. Les participantes ont recensé 11 éléments et huit paires de construits. Voici les deux listes présentant les trois éléments et deux paires de construits n'ont été mentionnés par aucun autre groupe.

Tableau 4 : Listes des éléments et des construits du groupe Uni4.

Activités d'évaluation : éléments identifiés dans les verbatim	Construits élaborés lors des rencontres
Observation en stage	Autoévaluation/hétéroévaluation
Production écrite scolaire	Enseignant-acteur/étudiant-acteur
Capsule linguistique - autoévaluation	

- Il s'agit de l'élément observation en stage, activité au cours de laquelle le professeur évalue les étudiants dans le cadre de leur stage.
 - Le deuxième élément unique à ce groupe est la production écrite scolaire. L'évaluation des étudiants porte sur des textes écrits par les étudiants universitaires afin qu'ils pratiquent les types de texte devant être lus par des élèves du primaire ou du secondaire.
 - Le dernier élément du groupe Uni4 est la capsule linguistique. Il s'agit d'une mise au point linguistique faite par l'enseignant au tableau devant tout le groupe.
- 75 Une paire de construits qui ne s'est retrouvée dans aucune autre analyse de construits que celle du groupe de l'Uni4 est l'autoévaluation versus l'hétéroévaluation. L'autoévaluation a tout de même été soumise comme élément par le groupe Uni2. Dans le cas de l'Uni4, l'autoévaluation suppose que c'est l'étudiant qui s'évalue, alors que dans l'hétéroévaluation, il est évalué par une autre personne.
- 76 Finalement, la dernière paire de construits, unique au groupe de l'Uni4, est la dichotomie enseignant acteur/étudiant acteur. Il s'agit de reconnaître qui est l'acteur principal de l'activité, l'enseignant ou l'étudiant.
- 77 Les données statistiques de l'analyse de construits de l'Uni4 démontrent que plusieurs éléments sont considérés comme étant très semblables et qu'ils forment des familles quant à leurs caractéristiques selon les participantes.
- 78 Par exemple, la production écrite universitaire et la production écrite scolaire sont presque identiques (93,8 %). Il en est de même pour l'observation en stage et les simulations de situation d'enseignement (87,5 %). Trois familles d'éléments se ressemblent à 84,4 %, soit la production écrite universitaire et le portfolio, le travail en équipe (coopération) et l'enseignement réciproque, et la dernière famille, l'enseignement réciproque et les entretiens et rencontres individuelles ou d'équipes.
- 79 Finalement, le portfolio et les courriels reçus des étudiants, puis le travail en équipe et les entretiens et rencontres individuelles ou d'équipes ont aussi des caractéristiques semblables à 81,2 %. Bref, il semble que les participantes, en choisissant les éléments, ont été cohérentes dans leurs critères, puisque la grande majorité des éléments ont plusieurs construits en commun.
- 80 Certains construits sont aussi statistiquement semblables et forment donc des familles à 81,8 %, soit les deux paires de construits formatif/sommatif et processus/produit, ainsi que les paires des construits autoévaluation/hétéroévaluation et enseignant-acteur/étudiant-acteur. Il est rassurant de voir que les deux premières paires de construits sont semblables, puisque l'objectif d'une évaluation formative est d'aider l'étudiant au cours

de son *processus* d'apprentissage alors que l'évaluation *sommative* examine le *produit*. Ces construits vont donc main dans la main.

- 81 Il en est de même pour les deux autres paires de construits. Que l'*autoévaluation* soit la responsabilité de l'*étudiant-acteur* et que l'*hétéroévaluation* soit celle de l'*enseignant-acteur* sont des évidences.
- 82 L'examen des corrélations entre les construits révèle deux autres corrélations plutôt faibles. La première est une relation (69 %) entre le niveau de *préparation* de l'activité et le fait que l'activité soit *interactive* ou *non (monologique ou dialogique)*. Il semblerait donc que plus une activité est *préparée*, plus elle est faite *individuellement*, alors que les activités plus *spontanées* sont faites en *équipe*.
- 83 La deuxième corrélation, qui est négative (-69 %), porte sur l'*habileté visée*, soit *l'oral* ou *l'écrit* et le niveau de *préparation* de l'activité. Ce n'est pas une surprise d'apprendre qu'à l'université, les activités *écrites* ont un degré de *préparation* plus élevé que les activités *orales*.
- 84 Un examen des construits *utilité* et *formatif/sommatif* révèle que le travail d'équipe, activité *formative*, est considéré comme *peu utile* par les participantes. Il est possible que le travail d'équipe considéré important dans les sciences de l'éducation soit peu évalué et donc jugé *peu utile* au niveau de l'évaluation.
- 85 Toutes les autres activités, qu'elles soient *formatives* ou *sommatives*, sont jugées comme étant *utiles* par les participantes. Une dernière constatation intéressante qu'ont faite les participantes de l'Uni4 porte sur la personne qui a la responsabilité de l'évaluation.
- 86 La majorité des activités d'évaluation proposées par les participantes de l'Uni4 mettent clairement la responsabilité de l'évaluation dans les mains des étudiants. Seulement un des éléments est uniquement de la responsabilité de l'enseignant (capsule linguistique) avec un deuxième (entretiens et rencontres individuelles ou d'équipes) où la responsabilité est partagée entre l'étudiant et l'enseignant. Ceci indique clairement la volonté des professeurs de responsabiliser les étudiants, non seulement pour leur apprentissage, mais aussi pour l'évaluation de celui-ci.
- 87 Afin de mieux prendre en compte le travail sur les stratégies énumérées et commentées de chacun des groupes, il nous est apparu pertinent de faire une analyse qualitative des verbatim. Celle-ci a ainsi permis de comparer certaines représentations pour mieux comprendre les activités susceptibles de développer et d'évaluer la compétence langagière.

5. Discussions conclusives

- 88 Au-delà de ces constats et des possibilités de travail en milieu de pratique universitaire, il nous semble urgent de revenir sur certains points issus de la littérature en recentrant notre objectif de caractériser les activités d'évaluation de la compétence langagière. D'autres constats ressortent, à la fois plus théoriques, mais aussi plus critiques. Des réflexions deviennent par conséquent nécessaires. Que pouvons-nous retenir des propos de nos participantes ? Quelles en sont les grandes lignes ? Quels liens y a-t-il avec le cadre de référence ?

5.1. Un constat réaliste : des stratégies centrées sur les compétences langagières

- 89 En premier lieu, il semble que dans le contexte universitaire et tel que le confirme, entre autres, le groupe Uni1 composé de deux linguistes, il est beaucoup plus facile d'évaluer la composante linguistique que la composante communicative de la compétence langagière. Le nombre d'étudiants par groupe-cours, les modalités d'évaluation plus subjectives et complexes à l'oral font en sorte que l'évaluation est plus souvent écrite qu'orale. Les activités d'évaluation les plus fréquentes sont donc les travaux écrits, les examens et les quiz. Les seules activités d'évaluations orales qui s'avèrent assez fréquentes sont les présentations orales. Les participantes ont clairement identifié les différences entre la composante linguistique de la compétence langagière comme étant d'ordre syntaxique, lexicale, orthographique etc., et la composante d'ordre communicative portant sur la facilité de s'exprimer devant un groupe, d'utiliser le registre de langue approprié, etc. Aussi, les participantes ont indiqué qu'il serait judicieux d'accompagner l'évaluation des productions orales par des grilles permettant de cibler certaines composantes de la compétence langagière. Par contre, toutes ont constaté leurs lacunes en la matière.
- 90 Également, le groupe Uni4 ajoute que les activités écrites demandent beaucoup plus de temps de préparation que les activités orales, ce qui laisse croire qu'elles considèrent ces activités moins utiles venu le moment d'une évaluation certificative. Les participantes ajoutent d'ailleurs que l'apprentissage des composantes langagières devrait surtout être de la responsabilité de l'étudiant et que cette responsabilité pourrait s'étendre à une autorégulation de leur part.

5.2. Différents regards/différentes visées

- 91 Les participantes des diverses universités ont sensiblement toutes fait une différence entre les évaluations plutôt formatives et les évaluations sommatives. À l'instar des différents chercheurs dans le domaine dont Allal, Bélair, Mottier Lopez, Scallon, etc., elles sont arrivées à la conclusion qu'il était primordial d'accorder du temps à une régulation constante et, dans plusieurs cas, à des activités métacognitives et autoévaluatrices. Or, l'analyse fine des éléments et construits retenus nous poussent à croire que les fonctions formatives et sommatives ne sont pas exploitées de manière concomitante. En effet, les activités plutôt informelles, de groupe, orales et communicationnelles font souvent référence à des évaluations formatives. Pour leur part, les questionnaires, les travaux longs et écrits et les exposés formels oraux sont souvent évalués de manière sommative. Le groupe Uni2 ajoute à cet effet que les travaux plus longs peuvent servir à la fois au formatif en cours d'exécution et pour le sommatif à la fin. Le groupe Uni3 semble aller dans le même sens. Force est de constater que ces participantes privilégient la composante communicative dans un contexte formatif, mais qu'elles mettent l'accent sur la composante linguistique lorsque vient le temps de certifier de la compétence langagière. Cette dichotomie n'est pas sans conséquence. Elle suggère que, même si les participantes étaient directement liées à un domaine où l'évaluation de la communication écrite est acceptée dans tous les cours, elles n'avaient pas les moyens (physiques et pédagogiques) de vivre pleinement la démarche d'évaluation de la compétence langagière.

5.3. Un manque dans l'évaluation de la compréhension orale et écrite

- 92 Plusieurs activités ont été proposées par les participantes, notamment en production écrite et parfois en production orale. Par contre, aucune activité ne relève de la compréhension écrite et/ou orale selon le modèle de Lado (1962). Ceci est d'ailleurs fortement ancré chez les participantes des groupes Uni1 et Uni2 qui mettent surtout l'accent sur l'utilité des activités de production écrite contextualisées pour évaluer les compétences langagières et communicationnelles. Quoique ceci puisse fort bien s'expliquer, il demeure que la lacune s'avère importante. De fait, les cours n'étant pas centrés sur le développement de ces dites compétences, mais plutôt sur de tout autres sujets, on pourrait facilement comprendre que les professeures aient le souci de la communication écrite et orale, mais pas au point de travailler le développement de la compréhension orale et écrite. Leurs soucis d'évaluer la compétence langagière relèveraient plutôt de l'importance qu'elles accordent à la production de leurs étudiants, peu importe le sujet présenté.
- 93 Or, Derive et Fintz (1998) ont démontré que les étudiants ne sont pas aptes à comprendre un discours ou un texte universitaire, que leur formation académique précédente ne les y prépare pas et qu'ils ne savent pas nécessairement s'y retrouver dans les demandes plus exigeantes et scientifiques de leurs professeurs. Comme le dit Coletta (1998), leurs difficultés ne se bornent pas à l'écriture ou à l'exposé oral, mais reflètent un manque dans la prise de notes, dans la réalisation de compte-rendu de lectures, dans la compréhension des lectures obligatoires, dans la sériation des informations importantes et à retenir.
- 94 On constate d'emblée que si les participantes sont conscientes des lacunes de leurs étudiants, elles n'ont pas nécessairement la possibilité, l'habileté ou encore les moyens pour faire face à cette situation. La plupart des cours étant déjà fort surchargé et surpeuplé, ces dernières se contentent donc de reprendre les plus gros écarts en matière de production écrite ou orale.

5.4. Une avancée intégratrice : les situations complexes

- 95 Un autre constat émerge des discussions des participantes. De nouvelles activités d'évaluation commencent à voir le jour, soit le portfolio, ou encore les analyses critiques ou réflexives qui encouragent les étudiants à réfléchir sur leurs compétences (Uni2, Uni4). Porter un regard critique sur soi devient une compétence importante à développer selon plusieurs participantes. Ces outils, nouveaux en éducation et encore peu développés (Bélair et Van Nieuwenhoven, 2010), sont peu connus dans les autres domaines. À cet égard, la place laissée à la réflexion et à la métacognition s'avère plus développée dans des contextes professionnalisants. Un tel accent visant davantage la participation de l'étudiant et une plus grande flexibilité dans la transversalité des savoirs obligerait en quelque sorte le professeur à revoir ses stratégies d'enseignement.

5.5. Travail d'équipe

- 96 Un dernier constat porte sur le travail d'équipe, la collaboration, dans l'évaluation. Nombreuses sont nos participantes qui ont expliqué que ce type d'évaluation portait davantage sur le processus que sur le produit et qu'il était non-structuré, informel, fait en classe, à court terme et ultimement, de la responsabilité de l'étudiant. Le groupe Uni4 le considère même comme inutile pour évaluer les compétences langagières et communicationnelles. Or, quoique le travail d'équipe soit décrit comme étant important par toutes les participantes, il n'est pas très valorisé comme outil d'évaluation. Cela amène les chercheurs à se demander quelle place accorder au travail d'équipe pour développer la compétence langagière.
- 97 Ainsi, le développement de situations complexes intégrant les savoirs de la discipline et les composantes linguistique et communicative est à peaufiner. La perspective de rendre la compétence langagière aussi transversale que le souhaiterait une approche par compétences devra probablement passer par la présentation de différents moyens et activités à réaliser avec les étudiants et par une formation complète des personnes intéressées.

5.6. Au delà des constats

- 98 À la lumière de ces présents résultats, il demeure que la réflexion entourant l'évaluation de la compétence langagière dans tous les cours à l'université est à peine amorcée. Des avenues de recherche s'imposent, entre autres, pour évaluer la compréhension orale et écrite, pour mieux arrimer les objets et les stratégies d'évaluation formative et sommative et surtout pour mettre en place des dispositifs assurant le développement et l'utilisation de telles stratégies. Cette incursion dans des activités d'évaluation permet certes d'avoir un regard plus réaliste sur l'utilisation de certains outils. Elle contribue en ce sens à la poursuite de la réflexion en matière d'évaluation de la compétence langagière à l'université.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (Dir.) (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire. In J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.), *L'Énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bélaïr, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF Éditeurs.

- Bélaïr, L.M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation de compétences professionnelles. Dans L.M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 181-196). Ottawa : PUQ.
- Bélaïr, L.M. (2008). Évaluation et régulation des compétences professionnelles. Bilan historique des pratiques. Conférence donnée dans le cadre du symposium UQTR-HEP, Trois-Rivières, septembre 2008.
- Bélaïr, L.M., Ouellet, S., Clerc, A., & Mack, O. (2008). Moments d'évaluation : logique de régulation, logique de certification. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin. (Dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement* (pp. 203-222). Montréal : PUQ.
- Bélaïr, L.M., & Baribeau, A. (2010). Analyse des dispositifs de régulation dans un cours en évaluation des apprentissages. Dans L.M. Bélaïr, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy, A. et L. Lafortune (Dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement* (pp. 223-236). Montréal : PUQ.
- Bélaïr, L.M., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (Dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 161-176). Bruxelles : De Boeck.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). « Vocational and Business Education and training in Europe ; Qualifications and the World of Work ». *bwp@Issue* No. 7, Disponible à : http://www.bwpat.de/7eu/bimans_etal_1_bwpat7.shtml
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Bourassa, M., Bélaïr, L.M., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 23(2), 1-11.
- Bourassa, M., Philion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brillant-Annequin, A. (1998). « Théâtre, argumentation et oral : quelques interactions didactiques ». Dans C. Fint (Dir.), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* (pp. 291-321). Paris, L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Callison, D. (1998). *Authentic assessment*. *School Library Media Activities*, 5, Récupéré le 8 août 2006 de http://archive.ala.org/aaasl/SLMR/slmr_resources/
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canale, M. (1983). On Some Dimension of Language Proficiency. In J.W. Oller, Jr. (Dir.), *Issues in Language Testing research* (pp. 333-343). Rowley, Mass. : Newbury House.
- Carroll, J. B. (1961). The Nature of Data, or How to Choose a Correlation Coefficient. *Psychometrika*, 26(4), 347-372.
- Carroll, J. B. (1983). *Psychometric Theory and Language Testing* ». In J.W. Oller, Jr. (Dir.), *Issues in Language Testing research* (pp. 81-107). Rowley, Mass. : Newbury House.

- Chevalier, J., & Buckles, D. J. (2008). *A guide to Collaborative Inquiry and Social Engagement*. Los Angeles : Sage Publications.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. : M.I.T. Press.
- Coletta, J.-M. (1998). Quelques principes pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. Dans C. Fintz (Dir.), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* (pp. 223-290). Paris : L'Harmattan.
- Conseil des ministres de l'Éducation Canada (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien : Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*.
- Costa, N., & Fintz, C. (1998). Les territoires de l'EMC : diversité et fragilité. Dans C. Fintz (Dir.), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- Defay, J.-M., Maréchal, M., & Mélon, S. (Dir.) (2000). *La Maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Derive, M.-J., & Fintz, C. (1998). Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université ? Dans C. Fintz (Dir.), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* (pp. 41-51). Paris : L'Harmattan.
- Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revistés. Dans V. Castellotti et B. Py (Dir.), *La notion de compétence en langue. Notions en question, Rencontres en didactique des langues* (pp. 83-104). Lyon : ENS Éditions.
- Dupond, D. (2000). Le français au supérieur : quelques facteurs de difficultés. Dans J.-M. Defay, M. Maréchal et S. Mélon (Dir.), *La Maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur* (pp. 33-41). Bruxelles : De Boeck.
- Fintz, C. (1998). *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- Flemming, M. (2006). The use and misuse of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievement in literature. International conference organised jointly by the Council of Europe, Language Policy Division, and the Jagiellonian University, avril 2006. Disponible à : www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming-paper.doc.
- Gagnon, R., & Kazadi, C. (2010). Évaluer les élèves en résolution de problèmes mathématiques : une compétence professionnelle à développer. Dans L.M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune, L. (Dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement* (pp. 193-206). Montréal : PUQ.
- Gavard-Perret, J.P. (1998). L'oral dans les formations universitaires professionnalisées : une pratique. Dans C. Fintz (Dir.), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan.
- Halliday, M. (1976). *System and Function in Language*. London : Oxford University Press.
- Hyland, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491-503.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétence et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.

- Kramsch, C. (1986). From Language Proficiency to Interactional Competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366-372.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New-York : Norton.
- Lado, R. (1962). *Language testing. The construction and use of foreign language tests. A Teacher's book*. London : Longmans, Green.
- Laurier, D.M. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Formation et Profession (Bulletin du CRIFPE)*, 11, 14-17.
- Lebel, C., & Bélair, L.M. (2006). Évaluer des compétences à l'aune de l'imaginaire pédagogique traditionnel : un enjeu de taille. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, N. (Dir.), *L'Innovation en formation à l'enseignement* (pp. 55-68). Montréal : PUQ.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation : Perspectives de recherches en évaluation*, 22, 41-54.
- Lefrançois, P. (2005). How do university students solve linguistic problems ? A description of the processes leading to errors. *Educational Studies in Language and Literature*, 5, 417-432.
- MELS (2006). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, des loisirs et des sports.
- MEQ (2003). Exigences des universités québécoises francophones en matière de maîtrise du français au 1^e cycle. Gouvernement du Québec.
- Orr, M. (2002). « The FCE Speaking : Using Rater Reports to Help Interpret Test », *System*, 30, 143-154.
- Ostiguy, L., Gervais, F., & Lebrun, C. (2006). Enseignement : une norme pour la langue parlée. *Formation et Profession*, octobre, 33-37.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Peters, M., Le Blanc R., Chevrier J., Fortin G., & Kennedy, S. (2007). L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif, *Éducation et Francophonie*, 25(2), 172-191.
- Philion, R. (2007). L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 192-216.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, numéro spécial, 5-24.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Savignon, J. S. (1972). *Communicative Competence : An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia : The Center for Curriculum Development.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du nouveau pédagogique.
- Soep, E. (2006). Critique : Assessment and the Production of Learning, *Teachers College Record*, 108(4), 748-777.

- Stroobants, M. (2000). La qualification ou comment s'en débarrasser. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.), *L'Énigme de la compétence en éducation* (pp. 115-128). Bruxelles : De Boeck.
- Svinicki, M.-D. (2004). *Authentic Assessment : Testing in Reality*. *New directions for Teaching and learning*, 100, 23-29.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Van Raemdonck, D. (2000). Le français comme compétence transversale : échec d'une procédure acquisitionnelle ?, In J.-M. Defay, M. Maréchal et S. Mélon (Dir.), *La Maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Vaucher, M. (1978). L'apport culturel obtenu par la méthode pluridisciplinaire d'enseignement de la compétence à communiquer au niveau universitaire, *Bulletin CILA*, 27, 23-31.
- Vibert, A. (1998). Enseigner la norme ? » In C. Fintz (Dir.), *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* (pp. 59-72). Paris : L'Harmattan.
- Walter, F. S. (2004). *An Application of a conversation analysis to the development of test of second-language pragmatic competence*. Thèse de doctorat, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Yeh, (2006). *High-Stakes Testing : Can Rapid Assessment Reduce the Pressure ?*, *Teacher College Record*, 108(4), 621-661.

NOTES

1. Afin de faciliter le repérage dans le texte, les éléments seront soulignés et les construits seront en italique.

RÉSUMÉS

Il est généralement admis que la compétence langagière est un facteur de réussite des études supérieures. Or, plusieurs professeurs d'université soulèvent l'incompétence d'un nombre croissant de leurs étudiants en ce qui a trait à la maîtrise du français. Malheureusement, même si elle est reconnue comme cruciale à l'université et malgré les problèmes évidents des étudiants universitaires concernant la compétence langagière, cette dernière n'y est pas enseignée et même rarement évaluée dans le cadre des cours disciplinaires. C'est dans cette optique que nous nous sommes intéressées à la place accordée à la compétence langagière dans des programmes professionnels dans le secteur de l'éducation. Notre objectif de recherche est donc de caractériser les activités d'évaluation de la compétence langagière. L'utilisation d'analyses de construits a révélé des différences dans l'évaluation par rapport aux caractéristiques suivantes : 1) composantes linguistique et communicative ; 2) évaluations formatives et sommatives ; 3) productions orale et écrite ; et finalement 4) évaluation individuelle ou collaborative.

It generally accepted that superior language skills are an important factor when it comes to succeeding in post-secondary education. Even though it is recognized that superior language skills are important for academic achievement and that most new students do not possess these

skills, these are not being taught and are rarely evaluated in undergraduate courses. Most university professors are finding that an increasing number of students have inferior or low level language skills in French language. Our research examines the importance placed on language skills in teacher education programs with the objective of analyzing the characteristics of activities used to evaluate language skills in these programs. Our findings show that there are differences in the evaluation pertaining to the following characteristics : 1) communicative versus linguistic components, 2) formative versus summative evaluations, 3) oral versus written productions, and finally 4) individual versus collaborative evaluations.

INDEX

Mots-clés : activités d'évaluation, compétence langagière, formation à l'enseignement, programmes professionnels

AUTEURS

MARTINE PETERS

UQO

Département des sciences de l'éducation

Martine.peters@uqo.ca

LOUISE BÉLAIR

UQTR

Département des sciences de l'éducation

Louise.belair@uqtr.ca