



VANIER

C É G E P / C O L L E G E

ALIGNEMENT CURRICULAIRE
EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE AU CÉGEP VANIER
COURS DE NIVEAU 3



PHILIPPE GAGNÉ
SABINE BRUNET
GENEVIÈVE BOUCHER
LAURENCE DUMONT

LA PRÉSENTE RECHERCHE A ÉTÉ SUBVENTIONNÉE
PAR LE CÉGEP VANIER DANS LE CADRE DES *ACADEMIC SUCCESS PROJECTS*

LE CONTENU DU PRÉSENT RAPPORT N'ENGAGE
QUE LA RESPONSABILITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT ET DES AUTEURS ET AUTEURS

LE 1^{ER} DÉCEMBRE 2012

Conception graphique de la couverture : David Spadotto

© 2012, Vanier College Press
Tous droits réservés

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Il est possible de télécharger ce rapport en format PDF à l'adresse suivante: <http://www.cdc.qc.ca/pdf/788353-gagne-et-al-alignement-curriculaire-FLS-vanier-2012.pdf>

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Philippe Gagné
821, av. Ste-Croix
Montréal (Québec) H4L 3X9
gagnep@vaniercollege.qc.ca

ISBN 978-2-923990-01-9

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012
Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2012

Describeurs : Cégep, enseignement supérieur, alignement curriculaire, français langue seconde, évaluation, équité

REMERCIEMENTS

Nous remercions nos collègues du Département de français langue seconde du cégep Vanier pour la confiance qu'ils nous ont manifestée en acceptant de participer à cette étude. Nous remercions aussi les membres du bureau de la Direction des études de Vanier pour leur soutien financier et moral.

The use of this methodology has provided teachers with a common vocabulary for discussing their courses and through this conversation a paradigm shift has occurred such that teachers are able to give up the old notion that each individual is the sole owner of the courses he/she teaches and to move to a position whereby, working together, they have produced courses that support each other and achieve their intended instructional goals.

L'utilisation de cette méthodologie a fourni aux enseignants un vocabulaire commun pour discuter de leurs cours et, à travers cette conversation, un changement de paradigme a eu lieu de sorte que les enseignants étaient en mesure de renoncer à la vieille notion qui veut que chaque individu soit le propriétaire unique des cours qu'il ou elle donne et de passer à une situation où, en travaillant ensemble, ils ont produit des cours qui se soutiennent mutuellement et atteignent leurs objectifs pédagogiques.

Dianne Bateman (2009) et son équipe du Collège Champlain Saint-Lambert

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	6
INTRODUCTION	6
1. MISE EN CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE	8
2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	10
2.1 Analyse des résultats globaux.....	10
2.2 Analyse des résultats en fonction des objectifs ministériels.....	13
3. ANALYSE DES RÉSULTATS POUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE	19
3.1 Taxonomie Relation question réponse (Pearson & Johnson, 1978)	19
3.2 Taxonomie des processus en lecture (Giasson, 1990, 2011)	25
4 ANALYSE DES RÉSULTATS POUR L'EXPRESSION ÉCRITE ET L'EXPRESSION ORALE.....	34
4.1 Taxonomie de l'expression écrite	34
4.2 Taxonomie de l'expression orale	37
5. TAXONOMIE DE LA GRAMMAIRE (VOIR ANNEXE A).....	40
6. TAXONOMIE DU VOCABULAIRE (VOIR ANNEXE A).....	42
CONCLUSION	43
ANNEXE A – LES TAXONOMIES.....	45
Taxonomies pour les évaluations de la compréhension écrite.....	45
Taxonomie sur les processus en lecture (Giasson, 1990, 2011; Irwin, 1986)	47
Taxonomie pour les évaluations de l'expression écrite	48
Taxonomie pour les évaluations de grammaire.....	49
Taxonomie pour les évaluations du vocabulaire.....	49
ANNEXE B – LES PROCESSUS D'ÉLABORATION	50
ANNEXE C – LE SAVOIR-ÉCRIRE : MODÈLE DE L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (1991)	52
ANNEXE D – ANALYSE DES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE	53
BIBLIOGRAPHIE	60

RÉSUMÉ

Ce rapport présente une analyse de l'alignement curriculaire de sept cours différents de niveau 3 (602-102-MQ) donnés par six enseignants de français langue seconde au cégep Vanier à l'hiver 2012. Le but était, d'une part, de mesurer la congruence entre les évaluations et les objectifs ministériels correspondants et, d'autre part, de mesurer le degré d'équité entre les cours. En ce sens, les items d'évaluation en expression écrite et orale de même qu'en compréhension écrite ont été codés au moyen de taxonomies choisies ou forgées afin de raffiner la connaissance de ce qui est évalué. Les résultats montrent que les cours sont bien alignés sur les objectifs ministériels et qu'ils offrent un bon équilibre entre eux à cet égard. Lorsque confrontés aux mesures taxonomiques, les cours présentent certaines disparités que les auteurs soulignent. Il revient aux enseignants de répondre aux différentes questions que ces disparités soulèvent. Un sous-objectif de cette étude consiste à leur offrir une démarche de développement professionnel ancrée dans la pratique et les questionnements qu'elle amène y contribueront, nous le souhaitons. Enfin, nous proposons un outil de conception d'évaluations pour la compréhension écrite à l'annexe D.

This report presents a curriculum alignment analysis of seven different level 3 courses (602-102-MQ) taught by six French as a second language teachers at Vanier College during winter 2012. The aim was, firstly, to measure the congruence between assessment objectives and corresponding ministerial standards and, secondly, to measure the degree of equity between sections of the same course. In this sense, assessment items in written and oral expression as well as in reading comprehension were coded using taxonomies selected or forged to refine the understanding of what is being evaluated. The results show that the courses are aligned with ministerial standards and that they offer a good balance between them in this regard. When analyzed from the perspective of taxonomic categories, the various sections of the same course reveal differences, which have been highlighted by the authors. It is up to teachers to respond to the various questions raised by these differences. A sub-objective of this study is to provide teachers with a professional development process grounded in practice and questions it brings will contribute to this, we hope. Finally, we propose a design tool for reading comprehension assessments in Appendix D.

INTRODUCTION

Les cours de français langue seconde offerts au niveau collégial répondent à des objectifs ministériels en fonction du niveau de compétences linguistiques des étudiants à leur entrée au cégep. S'ils ont terminé leurs études secondaires au Québec, ils sont classés en fonction des résultats globaux obtenus en français en secondaire 4 et 5, selon des critères revus périodiquement autant pour les étudiants provenant du secteur anglophone que ceux issus du secteur francophone. S'ils proviennent de l'extérieur de la province ou s'il s'agit d'étudiants du

secteur anglophone ayant obtenu des résultats inférieurs à 60 % au secondaire, ils sont classés en fonction des résultats obtenus au test de classement administré avant le début des sessions. Rappelons qu'au collégial pour les cours crédités, les étudiants sont classés selon quatre niveaux de compétences : le cours 100 est le niveau 1 – élémentaire, le 101 correspond au niveau 2 – intermédiaire, le 102 équivaut au niveau 3 – intermédiaire avancé et le 103 représente le niveau 4 – avancé.

Pendant une quinzaine d'années, soit de 1994 à 2009, les cours de français dispensés au cégep Vanier étaient uniformisés; c'est donc dire que tous les cours d'un même niveau étaient conçus en collégialité pour bâtir un matériel commun incluant textes et exercices, tests, contrôles et examens. En 2009-2010, le département de français a pris la décision de permettre le développement de cours «particularisés» en s'appuyant sur un guide de conception pédagogique ayant fait l'unanimité. Cette plus grande liberté dans la conception de cours nous a amenés à vouloir nous assurer que nous offrions aux étudiants, d'un cours à l'autre, les mêmes opportunités d'apprentissage. C'est dans ce contexte qu'est né ce projet de recherche.

Dans cette étude, nous reprenons la définition de l'alignement curriculaire proposée par Webb (2007): une méthode permettant de mesurer «le degré de concordance entre les attentes [les standards] et les évaluations et jusqu'à quel point elles se complètent pour faire en sorte que les étudiants apprennent ce que l'on s'attend qu'ils sachent et fassent» (citée par Martone & Sireci, 2009, nous traduisons). Ces deux auteurs poursuivent en rappelant les limites et les possibilités qu'offre cette démarche : «Même si nous ne pouvons ou ne devons pas évaluer tout ce qui est enseigné aux étudiants, la recherche en alignement curriculaire peut montrer clairement jusqu'à quel point les standards ou les contenus pédagogiques ont été évalués». Nous utilisons la traduction de *curriculum alignment* employée par Gauthier, et coll. (2005) qui souligne que «le *U.S. Department of Education's Joint Dissemination Review Panel* (Block et al., 1995) a identifié le principe de l'alignement curriculaire comme étant une stratégie d'innovation exemplaire, validée empiriquement et pouvant être recommandée pour diffusion au niveau national».

Ainsi, l'évaluation étant au cœur des apprentissages, il est essentiel d'en mesurer le degré de cohérence avec les standards ministériels en suivant une approche fiable afin d'assurer la validité des contenus évalués. L'alignement curriculaire permet d'analyser, entre autres, cette relation fondamentale et d'amener les enseignants à «radiographier» leurs cours avec des outils qui raffinent leur compréhension des enjeux liés à l'évaluation. En ce sens, cette approche s'inscrit dans une démarche de développement professionnel ancrée dans la pratique autant qu'elle donne un moyen d'assurer l'équité à l'égard des étudiants quand plusieurs enseignants donnent le même cours, par exemple (Martone & Sireci, 2009). L'alignement curriculaire est appliqué depuis de nombreuses années aux États-Unis dans les écoles primaires et secondaires (Anderson, 2002; Biggs, 1996; Cohen, 1987; Hammerness, 2006; Pellegrino, 2006). Depuis une dizaine d'années, il fait son chemin dans le secteur anglophone du réseau collégial au Québec sous l'impulsion de Bateman et de ses collègues (2009).

Au cours de l'année scolaire 2011-2012, notre équipe a fait une analyse de sept cours du niveau 3 (602-102-MQ). Le présent rapport recense les analyses faites dans le cadre de ce projet. À l'hiver 2013, nous évaluerons les cours de mise à niveau (602-009-MQ), cours non crédités, et les cours du niveau 1 (602-100-MQ).

1. MISE EN CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE

Six professeurs du département de français ont accepté de participer au projet en soumettant tous les travaux, tests, devoirs et examens utilisés dans leur cours aux fins d'une évaluation formelle. Sept cours ont été analysés, soit six cours du bloc A de la formation commune où l'on retrouve des étudiants de tous les programmes préuniversitaires ou des programmes techniques et un cours de bloc B, cours de formation spécifique. Le cours de bloc B analysé s'adresse aux étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire de *Commerce* (300.AB) ou *Commerce : International Business* (300.AC) ou *Three Math Social Science Profile* (300.A3); il vise aussi les étudiants inscrits dans un des deux programmes techniques suivants : *Accounting & Management* (410) ou *Micro Publishing & Hypermedia Technology* (412). L'un des six professeurs a donc soumis deux cours; le premier du bloc A et le second du bloc B (nous faisons référence à chacun des cours en allant de P1 à P7).

Deux enseignantes ont agi à titre d'expertes¹ afin de décortiquer les évaluations. Le processus a été chapeauté par un autre professeur du département et la collaboration d'une statisticienne a été sollicitée afin de faciliter le traitement des données.

En premier lieu, les deux expertes ont d'abord numéroté chacune des évaluations pour chacun des professeurs qu'elles ont ensuite classifiées selon les critères suivants :

FORMAT DE L'ÉVALUATION

1. Contrôle
2. Dissertation
3. Compréhension écrite
4. Exposé oral
5. Devoir

TYPES D'ÉVALUATION

1. Formative (travaux pratiques, contrôles, dissertations, devoirs, etc.)
2. Sommative : examens de mi-session
3. Sommative : examens de fin de session

ORGANISATION DE LA TÂCHE

1. Individuelle

¹ Le terme «expertes» [de contenu] fait référence à deux enseignantes de FLS au sein du collège.

2. En équipe

TOTAL DES POINTS

Note globale attribuée à l'évaluation

VALEUR DE LA TÂCHE

Valeur en pourcentage sur l'ensemble de la session

En deuxième lieu, pour chaque évaluation, les expertes ont analysé chacune des questions en termes de tâches. Dans certains cas, la question ne comportait qu'une tâche à exécuter; dans d'autres cas, une question pouvait comprendre deux ou trois tâches différentes. Chaque tâche a ensuite été numérotée comme un item. Ainsi, à titre d'exemple, la question suivante comporte deux tâches : *Si l'auteur Michel Tremblay est aussi populaire à l'étranger qu'au Québec, c'est qu'il traite de sujets universels qui touchent le quotidien de tout le monde. Vrai ou faux?* ^{Item no 1} Justifiez votre réponse. ^{Item no 2} Cette phase du travail a donc fait l'objet d'un travail d'équipe afin de s'assurer de pouvoir ensuite coder individuellement le même nombre d'items pour chaque professeur.

En troisième lieu, les deux expertes ont codé, pour chaque taxonomie ou grille d'analyse choisie, tous les items du dossier d'un professeur ensemble pour apprendre à s'ajuster en discutant les cas équivoques. Par la suite, chacune a codé de son côté les évaluations de tous les professeurs relatives à la compréhension écrite, à l'expression écrite et à l'expression orale selon diverses taxonomies qui figurent toutes en annexe.

Une fois le codage de P1 à P7 terminé, une première vérification des accords inter juges s'est révélée plutôt décevante, la moitié des réponses à peine étant équivalentes : pour la taxonomie R-Q-R, la proportion de réponses identiques était de 52,14 %; pour la taxonomie sur les processus de lecture, la proportion était de 50,35 %. Il est intéressant de noter que ce niveau plutôt faible d'accord inter juge n'est pas exclusif au projet et aux expertes dont il est question ici. Plusieurs travaux traitant des taxonomies que nous avons décidé d'utiliser ont relevé cette lacune et ont déterminé qu'il s'agissait d'une limite majeure à l'utilisation de ces taxonomies. Nous avons donc dû revoir nos méthodes de codage respectives autant pour le format et le type d'évaluation que le code et le pointage alloués à certains items. Après les ajustements effectués, les accords inter juges se sont avérés très satisfaisants, comme en fait foi le tableau suivant. Le seuil minimal pour ce type d'analyse est de 75 à 80 %.

Professeur	RQR Experte 1	RQR Experte 2			
		Explicite et textuel	Implicite et textuel	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	S.O.
1	Explicite et textuel	1	0	0	
	Implicite et textuel	6	81	0	

	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	0	0	8	
	Accord inter juges	93,75 %			
2	Explicite et textuel	26	1	0	
	Implicite et textuel	1	108	0	
	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	0	0	5	
	Accord inter juges	98,58 %			
3	Implicite et textuel	9	76	0	
	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	0	3	1	
	Accord inter juges	86,52 %			
4	Implicite et textuel	6	96	5	1
	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	0	11	37	0
	Accord inter juges	85,26 %			
5	Implicite et textuel	2	126	12	
	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	0	5	65	
	Accord inter juges	90,52 %			
6	Explicite et textuel	3	0	0	0
	Implicite et textuel	0	63	14	0
	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	0	3	21	0
	S.O.	0	0	4	24
	Accord inter juges	84,09 %			
7	Implicite et textuel		82	4	
	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur		0	16	
	Accord inter juges	96,08 %			

Avant de passer à l'analyse des résultats, il nous paraît judicieux d'inviter les lecteurs à consulter l'annexe A, portant sur les taxonomies utilisées pour une meilleure compréhension globale et détaillée par la suite.

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

2.1 Analyse des résultats globaux

Tableau 1. Statistiques descriptives du nombre d'items par évaluation selon le professeur

Professeur	Nombre d'évaluations	Nombre minimum d'items par évaluation	Nombre maximum d'items par évaluation	Nombre total d'items pour l'ensemble des évaluations	Nombre moyen d'items par évaluation
P1	13	1	65	171	12,92
P2	12	1	64	192	16,00
P3	8	1	65	252	31,50
P4	8	1	20	166	8,38
P5	8	1	261	319	39,88

P6	8	1	248	303	37,88
P7	9	1	43	132	14,67

Le nombre d'évaluations varie d'un professeur à l'autre avec néanmoins 8 évaluations au total pour quatre professeurs sur sept; P7 pour sa part en a 9, P2 et P3 se démarquent avec respectivement 12 et 13 évaluations au total. Y a-t-il lieu d'uniformiser les pratiques en la matière ou faut-il se donner de simples lignes directrices? Ces réflexions ont déjà animé bien des discussions informelles. Sur un cours de 45 heures, combien d'heures sont consacrées aux apprentissages et combien le sont pour évaluer lesdits apprentissages? D'emblée, les évaluations sommatives requièrent un minimum de cinq cours soit un sixième de la session équivalent à 7 h 30. Reste à savoir si tous les professeurs ont les mêmes pratiques ou si certains suivent par exemple deux cours pour l'examen d'expression écrite, ce qui évidemment pourrait soulever une question d'équité entre les groupes. Quant aux évaluations formatives qui comprennent tests, contrôles, devoirs, etc., combien sont faites en classe et combien sont effectuées à la maison? Peut-on juger équitables des cours où un professeur allouerait 10 heures à évaluer les performances des étudiants alors qu'un autre y consacrerait 15 heures, le déficit d'heures d'enseignement ou d'apprentissage étant de 5 heures dans le dernier cas? Il ne nous revient pas de répondre à ces questions. L'ensemble de l'équipe départementale devrait s'y pencher.

Le nombre minimum d'items par évaluation est de 1 pour tous les professeurs et touche possiblement les consignes relatives à l'expression écrite pour les compositions formative et sommative et celles de l'expression orale.

Le nombre maximum d'items par évaluation présente une grande disparité allant de 20 dans le cas de P4 à 261 pour P5 avec des moyennes autour de 65 pour P1, P2 et P3. Quant au nombre total d'items, il varie de 166 pour P4 à 319 pour P5, soit quasi le double. Pour ce qui est du nombre moyen d'items par évaluation, il joue entre 8 (P4) et 40 (P5). Peut-on comparer la charge cognitive d'un étudiant qui doit effectuer 40 tâches différentes à celle d'un autre qui en effectue 8 au total? Doit-on conclure que les tâches imposées ne sont donc ni équivalentes ni équitables? Avant de tirer pareille conclusion, il faut se pencher sur la forme de l'évaluation, le type et la complexité des tâches exigées.

Tableau 2. Proportion d'évaluation selon le type

Type d'évaluation	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Contrôle - Test	30,8 %	25,0 %	37,5 %	25,0 %	0 %	0 %	22,2 %
Dissertation	15,4 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	37,5 %	50,0 %	22,2 %
Compréhension écrite	15,4 %	16,7 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	25,0 %	22,2 %

Exposé	7,7 %	16,7 %	12,5 %	12,5 %	25,0 %	12,5 %	11,1 %
Devoir	30,8 %	16,7 %	0 %	12,5 %	12,5 %	12,5 %	22,2 %

Le tableau 2 est intéressant dans la mesure où il permet de voir la proportion d'évaluation pour chaque type. Les contrôles et les tests jouent entre 22 % pour P7 et 37,5 % pour P3. Fait à noter, P5 et P6 affichent 0 % dans cette catégorie; l'évaluation des apprentissages ou des éléments de compétence se fait donc par d'autres moyens dans ces deux cas, soit par le biais de devoirs possiblement. Les dissertations occupent une moyenne de 22 à 25 % pour quatre professeurs sur sept; trois professeurs se distinguent ici avec une moyenne de 15 % pour P1, une autre de 37,5 pour P5 et la dernière avec 50 % pour P6. Il est clair que la proportion d'évaluation des dissertations n'est pas équivalente entre tous. La compréhension écrite varie de 15 % à 25 %. Quant à l'exposé, ça va de plus ou moins 8 % à 25 %. Pour ce qui est des devoirs, trois professeurs y allouent 12,5 %, un y consacre presque 31 % alors qu'un autre affiche 0 % en la matière.

Il nous semble que dans une étude ultérieure de cette nature, il faudra raffiner notre outil afin de mieux distinguer les types d'évaluation par la nomenclature même; à savoir ce qu'est une dissertation, ce qu'est un examen d'expression écrite, etc.

Tableau 3. Pourcentage d'évaluations effectuées seul

Professeur	Pourcentage
P1	100,0 %
P2	100,0 %
P3	100,0 %
P4	100,0 %
P5	62,5 %
P6	75,0 %
P7	88,9 %

Le tableau 3 fait ressortir un point important : quatre professeurs sur sept n'ont aucune évaluation portant sur le travail d'équipe. Pourtant, depuis l'automne 2010, nous accueillons les cohortes d'étudiants rompus au travail collaboratif de l'approche par compétences. Est-ce à dire que ces professeurs ne font pas faire de travaux d'équipe? Pas nécessairement, mais on sait à tout le moins qu'ils n'évaluent pas l'atteinte des compétences ministérielles à travers les travaux d'équipe. Préparons-nous alors adéquatement les étudiants pour les incontournables travaux d'équipe du milieu universitaire ou du marché du travail? La question mérite une réflexion.

Tableau 4. Valeur moyenne par format d'évaluation

Format	Moyenne	Écart Type
Contrôle-Test	4,357 %	1,90575 %

Dissertation	15,111 %	11,841 %
Compréhension écrite	15,000 %	0,00000 %
Exposé	8,555 %	2,962 %
Devoir	7,272 %	5,076 %

Le tableau 4 permet de constater que les dissertations et la compréhension écrite occupent une valeur moyenne de 15 % chacune pour tous les professeurs, soit un poids nettement plus important que les contrôles, les tests, l'exposé et les devoirs, ce qui semble conforme à l'importance qu'on doit accorder à la lecture et à l'écriture au collégial. Nous reviendrons sur la question des pourcentages alloués de manière plus explicite dans la présentation des résultats en fonction des objectifs ministériels.

Tableau 5. Nombre moyen d'items par format d'évaluation

Format	Moyenne	Écart Type
Contrôle-Test	23,21	17,577
Dissertation	1,17	,707
Compréhension écrite	34,07	18,227
Exposé	1,00	,000
Devoir	54,64	99,644

Le nombre moyen d'items par format d'évaluation est conforme à nos attentes. Effectivement, on peut présumer qu'il n'y a qu'une seule tâche à effectuer pour les dissertations et l'exposé de session alors qu'il y en aura plusieurs dans les contrôles, les évaluations de la compréhension écrite et les devoirs. Le fait que les écarts types soient aussi différents les uns des autres indique que la variabilité dans le nombre d'items par évaluation entre les types d'évaluations est très grande. C'est-à-dire que le nombre d'items est très stable dans les exposés et dans les dissertations (environ un ou deux items) mais il varie grandement en comparant les devoirs, par exemple. Certains ont très peu d'items alors que d'autres en ont plus d'une centaine.

2.2 Analyse des résultats en fonction des objectifs ministériels

Les objectifs ministériels du cours *Langue française et culture* (MELS, 2009), titre générique du niveau 3 (602-102-MQ), touchent quatre éléments de compétence :

OBJECTIF	STANDARD
Énoncé de la compétence Communiquer avec aisance en français courant.	
Éléments	Critères de performance
1. Rédiger un texte de complexité moyenne.	• Rédaction d'un texte d'environ 450 mots.

	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du code grammatical et orthographique. • Adaptation au lecteur ou à la lectrice. • Utilisation judicieuse des principaux éléments du corpus. • Formulation claire et cohérente des phrases, dont au moins trois sont complexes. • Articulation cohérente des paragraphes.
2. Réviser et corriger un texte de complexité moyenne.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation appropriée de stratégies de révision. • Correction appropriée du texte.
3. Commenter un texte écrit de complexité moyenne.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction claire des principaux éléments d'un texte comprenant entre 2 500 et 3 000 mots. • Explication précise du sens des mots dans le texte. • Distinction précise des idées principales et secondaires, des faits et des opinions. • Distinction juste entre l'implicite et l'explicite.
4. Produire un texte oral planifié de complexité moyenne.	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation claire et cohérente d'un exposé d'au moins cinq minutes. • Emploi pertinent du vocabulaire courant. • Respect du niveau de langue, du code grammatical et des règles de la prononciation. • Adaptation à l'interlocuteur ou à l'interlocutrice. • Agencement pertinent des idées.

Le pourcentage alloué à chaque objectif est laissé à la discrétion de chacun des établissements collégiaux. Ainsi, par décision départementale, les objectifs 1 et 2 comptent pour 30 %, l'objectif 3 vaut lui aussi 30 %, l'objectif 4 correspond à 10 %. Les devoirs et travaux pratiques faisant partie de l'évaluation formative récoltent donc le 30 % restant. Il faut noter qu'il n'y a pas de pourcentage spécifique d'attribué à l'objectif 2, *Réviser et corriger un texte de complexité moyenne*. Il faut dès que possible réviser les barèmes départementaux pour allouer un pourcentage spécifique à cet objectif pour bien en mesurer l'atteinte.

Le tableau 6 et la figure 1 montrent le pourcentage de points accordé selon l'objectif ministériel par professeur. Le tableau 7 et la figure 2 montrent, en nombre absolu, combien d'items d'évaluation correspondent à chaque objectif ministériel. Le tableau 8 et la figure 3 font une comparaison de l'importance relative de chaque objectif ministériel selon la valeur ou le nombre d'items pris en considération.

Tableau 6. Pourcentage de points par objectif ministériel selon le professeur

Professeur	Obj. 1	Obj. 2	Obj. 3	Obj. 4	S. O.
P1	20 %	21 %	49 %	10 %	0 %
P2	28 %	20 %	37 %	12 %	3 %
P3	21 %	27 %	38,5 %	10 %	3 %

P4	18 %	18 %	54 %	10 %	0 %
P5	21 %	25,5 %	37,5 %	15 %	1 %
P6	22 %	24 %	42 %	11 %	1 %
P7	23 %	20 %	47 %	10 %	0 %
Moyenne	21,86 %	22,21 %	43,57 %	11,14 %	1,14 %
Barème	30 %		30 %	10 %	

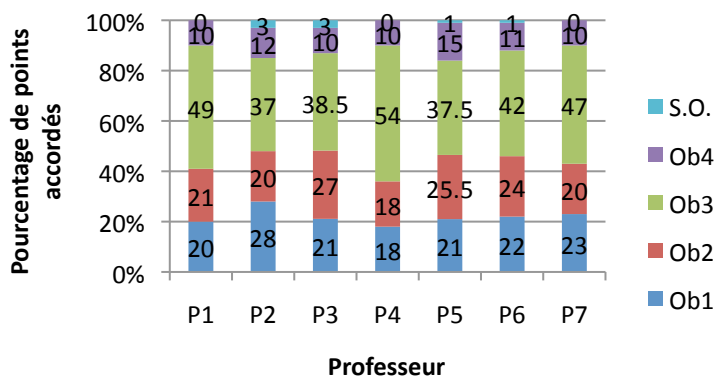


Figure 1. Pourcentage de points par objectif ministériel selon le professeur

Tous les professeurs respectent les barèmes départementaux en ce qui a trait à l'expression écrite, à la compréhension écrite et à l'expression orale. Les dépassements apparents couvrent en fait les 30 % dévolus aux travaux pratiques sous forme de devoirs, contrôle ou tests, répartition que nous analyserons plus loin dans le tableau 7.

Il est clair que l'objectif 3, *Commenter un texte écrit de complexité moyenne*, récolte la part du lion chez tous les professeurs, les pourcentages variant entre 37 % et 54 %. L'importance accordée à la compréhension écrite dans l'évaluation des compétences est le reflet de la place qu'occupe la lecture dans l'apprentissage du français langue seconde au niveau collégial. Cette place se justifie d'autant plus que de nombreuses études ont démontré que les problèmes en compréhension écrite constituent un des principaux facteurs de la perte de motivation chez les étudiants menant jusqu'au décrochage scolaire. Une autre preuve nous a d'ailleurs été fournie par le *Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture* du Conseil des ministres de l'éducation pancanadiens, preuve qui est d'autant plus préoccupante que «les scores moyens des élèves de la Saskatchewan, de la Nouvelle-Écosse, de Terre-Neuve-et-Labrador, du Québec, de l'Île-du-Prince-Édouard, du Nouveau-Brunswick, du Manitoba et du Yukon sont significativement inférieurs à celui des élèves de l'ensemble du Canada» (CMEC, 2011, p. 42). Cela légitime davantage la décision départementale prise à la fin de l'année scolaire 2009-2010 d'imposer la lecture obligatoire d'une œuvre complète à ce niveau.

La répartition des pourcentages entre l'objectif 1 et l'objectif 2 mérite une explication. D'après les deux expertes, plusieurs items répondaient à l'objectif 1 et à l'objectif 2 et ont donc été codés comme tel. Il est facile de constater qu'en les additionnant, on dépasse de plus de 10 % le barème départemental fixé à 30 %, sauf dans le cas de P4 dont le dépassement n'est que

de 6 %.

Quant à l'objectif 4, les 10 % alloués relèvent de la mission même de l'enseignement du français au collégial qui doit se focaliser surtout sur l'écrit, le volet oral ayant été largement traité au primaire et au secondaire. Il y a trois légers dépassements à signaler soit pour P2, P5 et P6 ; ces dépassements font l'objet essentiellement d'évaluations formatives avant l'évaluation sommative de l'exposé oral. Il faudrait s'interroger sur la pertinence d'une évaluation sommative non précédée d'une évaluation formative en la matière.

Tableau 7. Répartition des 30 % de travaux pratiques

Professeur	Écriture	Lecture	Oral
P1	11 %	19 %	0 %
P2	18 %	7 %	2 %
P3	18 %	9 %	0 %
P4	6 %	24 %	0 %
P5	17 %	8 %	5 %
P6	16 %	12 %	1 %
P7	13 %	17 %	0 %
Moyenne	14 %	14 %	1 %

Le tableau 7 permet de voir comment les 30 % alloués aux travaux pratiques sont répartis pour chaque professeur. Ainsi P1 et P4 accordent plus d'importance à la lecture qu'à l'écriture alors que c'est l'inverse chez P2, P3 et P5. Quant à P6 et P7 l'écart entre la lecture et l'écriture est moins grand. Pour ce qui est de l'oral, peu de travaux pratiques semblent s'y arrêter et nous nous contenterons de rappeler la remarque formulée au tableau 6, concernant l'ajout d'une possible évaluation formative pour préparer les étudiants à l'évaluation sommative d'un exposé oral formel.

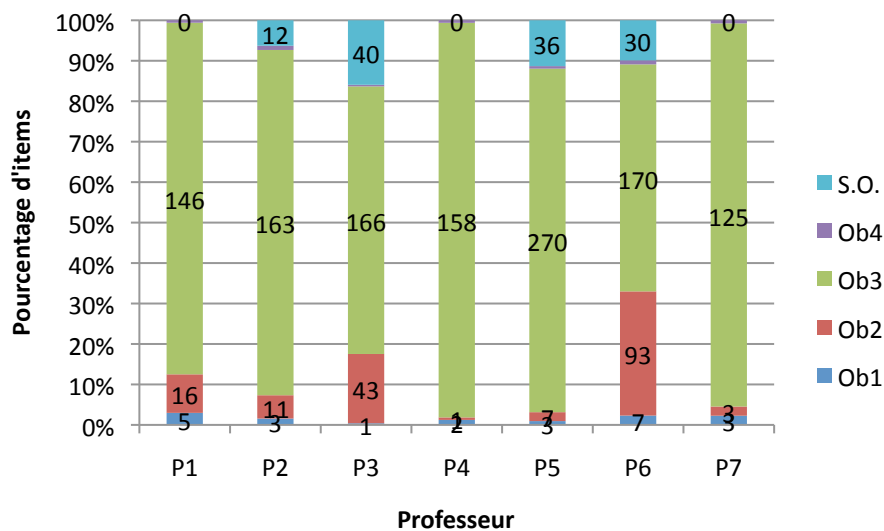


Figure 2. Répartition du pourcentage et du nombre d'items en fonction des objectifs ministériels selon le professeur

La Figure 2 fait aussi ressortir de grandes différences dans le traitement de l'objectif 2, *Réviser et corriger un texte de complexité moyenne*. Rappelons qu'on ne peut parler d'évaluation de l'atteinte de cet objectif puisqu'aucun barème fixe n'a été déterminé par l'assemblée départementale. Reste qu'entre P4 qui n'a qu'un item qui touche cet objectif et P6 qui en a 93, il y a place pour la discussion.

Tableau 8. Nombre d'items par objectif selon le professeur

Professeur	Ob1	Ob2	Ob3	Ob4	S.O.
P1	5	16	146	1	0
P2	3	11	163	2	12
P3	1	43	166	1	40
P4	2	1	158	1	0
P5	3	7	270	2	36
P6	7	93	170	3	30
P7	3	3	125	1	0
Moyenne	1,7 %	9,7 %	81,7 %	0,7 %	6,2 %

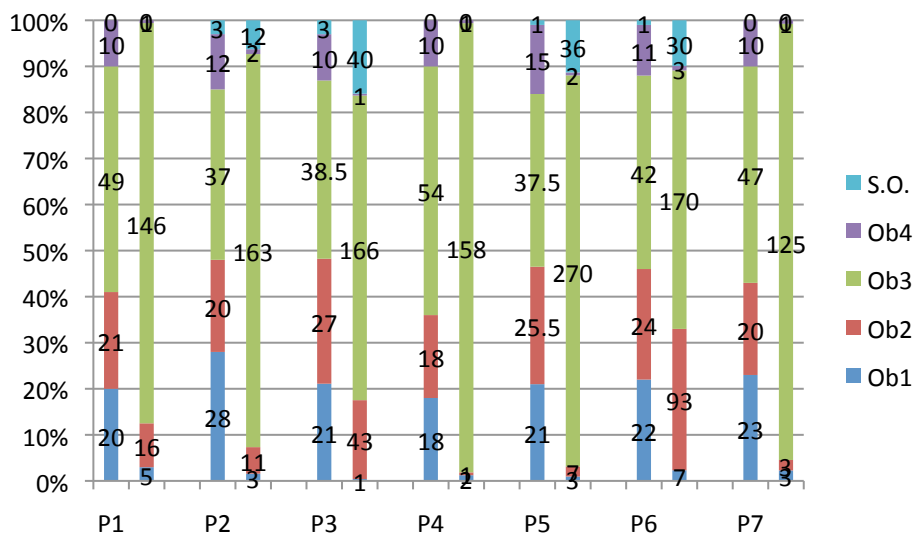


Figure 3. Répartition comparée des points et de la proportion d'items selon l'objectif ministériel et le professeur

Le peu d'items qu'on retrouve dans l'objectif 1 ne doit pas surprendre, une tâche d'écriture étant circonscrite à un sujet à traiter et à développer dans un texte informatif. Signalons toutefois que, conformément au Rapport d'évaluation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial produit en décembre 2011 (CEEC, 2011)², on peut s'interroger sur l'équité entre les groupes quand on constate que certains professeurs évaluent jusqu'à sept tâches d'écriture différentes alors que d'autres n'en ont qu'une ou deux.

Enfin, soulignons que le nombre d'items qui vise l'objectif 3 sur la compréhension écrite se situe autour de 155 en moyenne, mis à part le cas de P5 avec 270 items, soit un peu plus du double de P7. Encore une fois, on doit s'interroger ici sur l'équité de la tâche pour les étudiants.

Tableau 9. Comparaison du pourcentage de la valeur du cours et du pourcentage d'items par objectif selon le professeur

Professeur	Mesure	Ob1	Ob2	Ob3	Ob4	S.O.
P1	Valeur dans le cours	20,00 %	21,00 %	49,00 %	10,00 %	0,00 %
	Nombre d'items	2,98 %	9,52 %	86,90 %	0,60 %	0,00 %
P2	Valeur dans le cours	28,00 %	20,00 %	37,00 %	12,00 %	3,00 %
	Nombre d'items	1,57 %	5,76 %	85,34 %	1,05 %	6,28 %

² La Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages confie au département une responsabilité globale en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages pour vérifier que les modes et les instruments d'évaluation sont justes, équitables et équivalents, dans les cas d'un cours dispensé par plus d'un professeur. (p. 9) Dans son rapport, le Collège constate que des améliorations sont nécessaires pour assurer une évaluation équivalente lorsqu'un cours est donné par plus d'un professeur. (...) La Commission est parvenue à la même conclusion que le Collège en s'appuyant sur son analyse des instruments d'évaluation et des plans de cours correspondants ainsi que sur ses rencontres avec les étudiants et les responsables de l'évaluation des apprentissages. (...) la Commission suggère au Collège de s'assurer de l'équivalence de l'évaluation dans le cas d'un même cours donné par plus d'un professeur (p. 15).

P3	Valeur dans le cours	21,11 %	27,14 %	38,69 %	10,05 %	3,02 %
	Nombre d'items	0,40 %	17,13 %	66,14 %	0,40 %	15,94 %
P4	Valeur dans le cours	18,00 %	18,00 %	54,00 %	10,00 %	0,00 %
	Nombre d'items	1,23 %	0,62 %	97,53 %	0,62 %	0,00 %
P5	Valeur dans le cours	21,00 %	25,50 %	37,50 %	15,00 %	1,00 %
	Nombre d'items	0,94 %	2,20 %	84,91 %	0,63 %	11,32 %
P6	Valeur dans le cours	22,00 %	24,00 %	42,00 %	11,00 %	1,00 %
	Nombre d'items	2,31 %	30,69 %	56,11 %	0,99 %	9,90 %
P7	Valeur dans le cours	23,00 %	20,00 %	47,00 %	10,00 %	0,00 %
	Nombre d'items	2,27 %	2,27 %	94,70 %	0,76 %	0,00 %

Le tableau 9 ne fait que confirmer l'analyse qui précède mettant en lumière une fois de plus le fait que :

1. les pourcentages alloués à l'objectif 1 varient de 18 % (P4) à 28 % (P2) alors que le pourcentage d'items est nettement plus faible se situant entre 0,40 % (P4) et 2,98 % (P1);
2. les pourcentages de l'objectif 2 s'étalent entre 18 % (P4) et 27,14 % (P3) tandis que les items sont bien en deçà avec comme plus petit pourcentage 0,62 % (P4) et une pointe marquée à 30,69 % (P6);
3. les pourcentages dévolus à l'objectif 3 sont presque le double du pourcentage d'items y correspondant sauf pour P6 où la relation entre le poids de l'objectif et le nombre d'items est plus rapprochée;
4. quant à l'objectif 4, le rapport est de 10 % pour 1 % d'items, ce qui est normal pour l'exposé oral.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS POUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

3.1 Taxonomie Relation question réponse (Pearson & Johnson, 1978)³

La présente section liée à l'atteinte de l'objectif 3, *Commenter un texte écrit de complexité moyenne*, propose une description des items pouvant se rattacher à la taxonomie de relation question réponse (R-Q-R). Il est important de noter que comme toutes les autres taxonomies mentionnées ci-dessous, ce ne sont pas 100 % des items de chaque cours qui s'y rattachent.

³ Voir les annexes A et B pour une description détaillée des taxonomies utilisées pour la compréhension écrite.

Tableau 10. Pourcentage d'items selon la catégorie RQR

Professeur	Explicite et textuel	Implicite et textuel	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	S.O.
P1	0,28 %	37,65 %	3,59 %	58,48 %
P2	10,60 %	25,46 %	0,44 %	63,50 %
P3	0,00 %	26,37 %	1,46 %	72,17 %
P4	0,00 %	44,95 %	10,05 %	45,00 %
P5	0,00 %	24,12 %	11,79 %	64,16 %
P6	0,18 %	29,35 %	4,98 %	65,42 %
P7	0,00 %	34,51 %	3,99 %	61,50 %
Moyenne	1,58 %	31,77 %	5,19 %	61,46 %

Soulignons tout de suite les pourcentages très élevés dans le *Sans Objet* dus au fait qu'il s'agissait d'items relevant de questions de grammaire ou de vocabulaire qui ont leurs propres taxonomies comme nous l'avons expliqué précédemment.

Par ailleurs, il est clair ici que la catégorie *Implicite et textuel* est la plus dense chez tous les professeurs. On peut se demander ce qui devrait constituer la norme pour des étudiants de niveau intermédiaire avancé. On pourrait croire en effet que dans le niveau 1 (élémentaire) ou dans le niveau 2 (intermédiaire), on devrait avoir plus d'items visant l'explicite et le textuel; alors que dans le niveau 4 (avancé), on devrait s'attendre à plus d'implicite et faisant appel aux schémas du lecteur. Quoi qu'il en soit, notons tout de même les dépassements les plus marquants par rapport à la moyenne chez P5, qui affiche le plus faible pourcentage avec 24,12 % et P4 qui montre le pourcentage le plus élevé avec 44,95 %.

Seul P2 se retrouve avec 10 % d'items dans la catégorie *Explicite et textuel* ce qui est un caractère distinctif des autres P.

Pour ce qui est de l'*Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur*, il y a lieu de s'interroger sur le faible pourcentage d'items qui se retrouvent dans cette catégorie d'autant plus que 60 % de ces étudiants sont francophones ou ont étudié dans une école secondaire francophone. Il n'y a que P4 et P5 qui posent des questions faisant appel à cette catégorie pour un total autour de 10 %. Est-ce par crainte de tomber dans la subjectivité en évaluant la réponse de l'étudiant ou y a-t-il une autre explication justifiant cette frilosité?

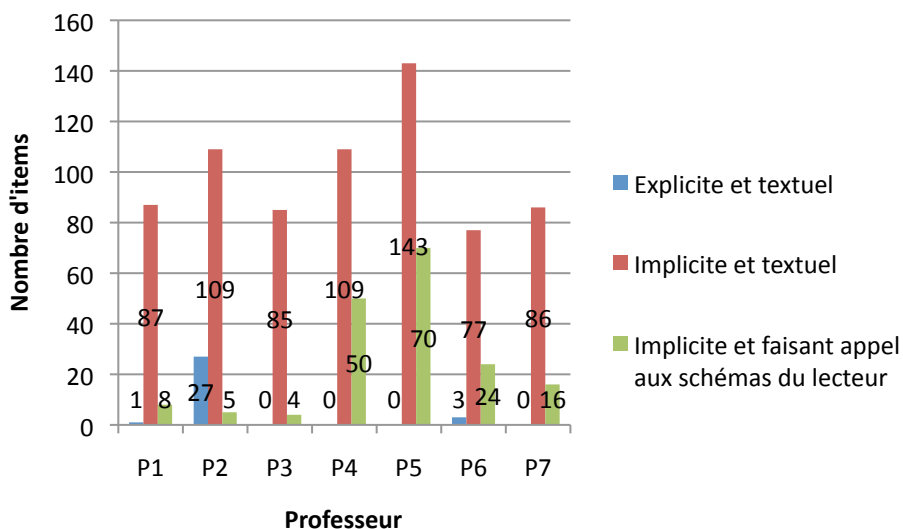


Figure 4. Nombre d'items selon la catégorie RQR pour chaque professeur

Quatre professeurs (P1, P3, P6 et P7) ont à peu de choses près le même nombre d'items dans l'implicite et le textuel, pour une moyenne tournant autour de 83; P2 et P4 ont 109 items dans cette catégorie et P5 se distingue avec 143 items. Quant à la catégorie *Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur*, nous avons déjà mentionné le fait que peu d'items y apparaissent mis à part pour P4 et P5.

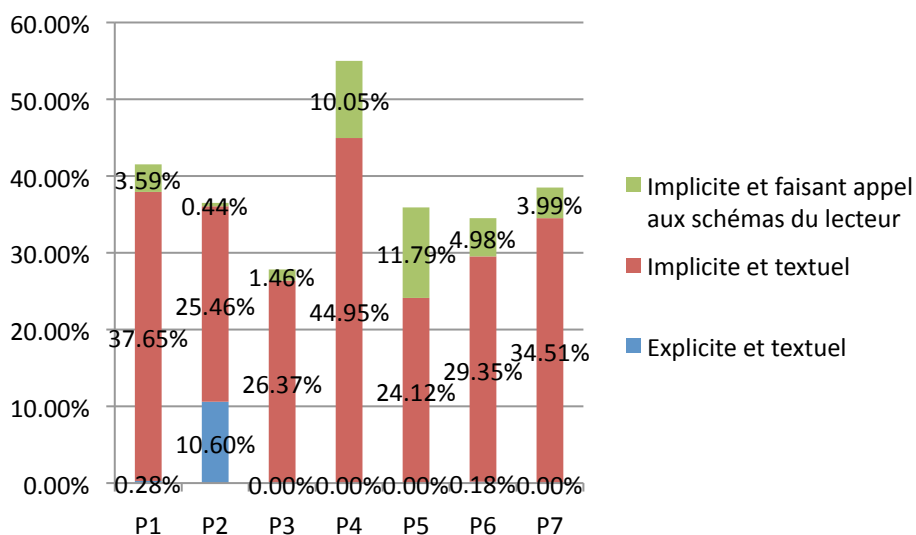


Figure 5. Pourcentage du cours dédié à chaque catégorie du RQR par professeur

On constate que les pourcentages dévolus à chacune des catégories sont très variables. Pour la catégorie *Explicite et textuel*, P2 affiche un pourcentage de 10 % alors que l'ensemble des professeurs ne lui alloue aucun pourcentage. Pour la catégorie *Implicite et textuel*, l'écart est

de 20 % entre P5 et P4, les autres se situant entre ces deux pôles. Il faudra sans doute que certains professeurs se questionnent sur la distribution des pourcentages dans chacune des catégories pour tenter d'assurer une certaine équité dans les tâches exigées.

Tableau 11. Nombre d'items selon la catégorie du RQR et le professeur

Professeur	Explicite et textuel	Implicite et textuel	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	S.O.
P1	1	87	8	72
P2	27	109	5	51
P3	0	85	4	163
P4	0	109	50	3
P5	0	143	70	106
P6	3	77	24	171
P7	0	86	16	30
Moyenne	2,2 %	49,6 %	11,8 %	36,3 %

Signalons ici les écarts entre le nombre d'items qu'on retrouve entre la catégorie *Implicite et textuel* et la catégorie *Sans objet* qui regroupe des questions de grammaire et de vocabulaire. Pour P1, la proportion est à peu près la même entre les deux catégories. Pour P2, il y a deux fois plus d'items dans l'implicite et le textuel et pour P7, la proportion semble être deux tiers et un tiers. Pour P3 et P6, c'est l'inverse; c'est-à-dire qu'il y a deux fois plus d'items dans le *Sans objet*. P3 se démarque avec seulement 3 items dans le *Sans objet*.

Par ailleurs, le tableau 11 montre sans l'ombre d'un doute que la majorité des items touchent l'implicite et le textuel dans toutes les évaluations portant sur la compréhension écrite pour P1, P2, P3 et dans une moindre mesure pour P6 et P7. P4 et P5 se distinguent dans la mesure où le tiers des items porte sur l'implicite et faisant appel aux schémas du lecteur et les deux tiers s'attardent à l'implicite et au textuel. Il faut s'interroger sur la meilleure répartition souhaitable en fonction des compétences linguistiques d'étudiants de niveau intermédiaire avancé.

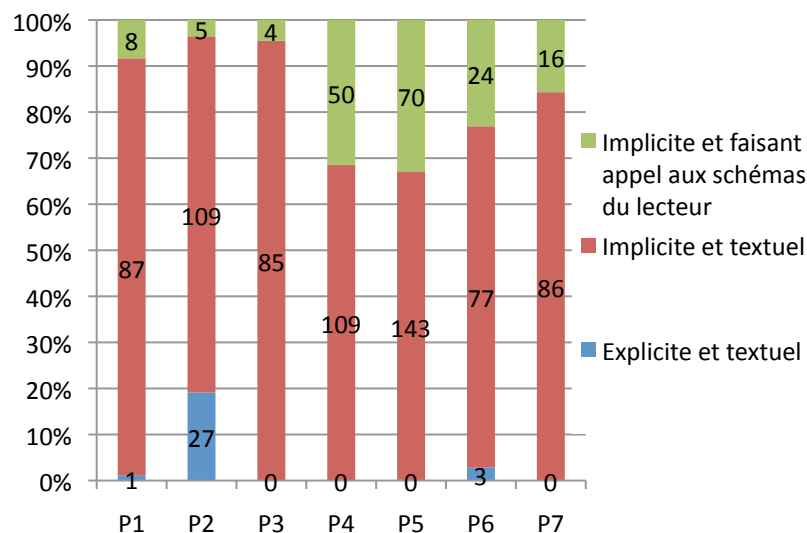


Figure 6. Proportion et nombre d'items pour chaque catégorie du RQR

On constate encore une fois que P4 et P5 ont des répartitions des pourcentages allant de 70 % pour l'*Implicite et textuel* à 30 % pour l'*Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur*. Ne serait-ce pas ce à quoi l'on doit s'attendre au niveau 3? La figure 6 confirme l'analyse présentée au tableau 6 et fait ressortir la faible part de l'*Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur* chez tous les professeurs mis à part P4 et P5. De plus, les 27 items attribués à l'*Explicite et textuel* soulèvent un questionnement dans le cas de P2, mais pas nécessairement une remise en question dans la mesure où nous ne disposons pas des résultats en termes d'échec ou de réussite à ces différentes tâches. On aurait toutefois tendance à penser qu'il s'agit là de points facilement gagnés, la relation entre la question et la réponse étant clairement indiquée par des indices dans le texte même. Reste à voir s'il s'agit d'un court passage à analyser ou de plusieurs pages ou même d'un chapitre complet d'une œuvre.

Tableau 12. Répartition comparée de la proportion d'items et des points attribués selon la catégorie RQR et le professeur

Professeur	Catégorie	Explicite et textuel	Implicite et textuel	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur	Sans objet
P1	Nombre d'items	0,60%	51,79%	4,76%	42,86%
	Valeur dans le cours	0,28%	37,65%	3,59%	58,48%
P2	Nombre d'items	14,06%	56,77%	2,60%	26,56%
	Valeur dans le cours	10,60%	25,46%	0,44%	63,50%
P3	Nombre d'items	0,00%	33,73%	1,59%	64,68%
	Valeur dans le cours	0,00%	26,37%	1,46%	72,17%

P4	Nombre d'items	0,00%	67,28%	30,86%	1,85%
	Valeur dans le cours	0,00%	44,95%	10,05%	45,00%
P5	Nombre d'items	0,00%	44,83%	21,94%	33,23%
	Valeur dans le cours	0,00%	24,12%	11,79%	64,16%
P6	Nombre d'items	1,09%	28,00%	8,73%	62,18%
	Valeur dans le cours	0,18%	29,35%	4,98%	63,92%
P7	Nombre d'items	0,00%	65,15%	12,12%	22,73%
	Valeur dans le cours	0,00%	34,51%	3,99%	61,50%

Nous ne reviendrons pas sur l'analyse effectuée quant à la catégorie *Explicite et textuel*, sinon pour signaler que P2 se démarque en y accordant 10,60 % de la valeur des évaluations liées à la compréhension de l'écrit. Abordons toutefois la question de la valeur accordée à l'*Implicite et textuel* par l'ensemble des professeurs : la plus petite valeur apparaît chez P5 avec 24,12 % alors que la plus forte se retrouve chez P4 avec 44,95 %; autrement dit l'écart entre les deux extrêmes est de près de 20 %. Un autre écart intéressant réside dans une différence de plus de 27 % de la valeur du cours en ce qui a trait aux items sans objet à la taxonomie RQR, où le minimum appartient à P4 (45 %) et le maximum à P3 (72,17 %). Faut-il établir des barèmes en la matière pour assurer une certaine équité dans les tâches imposées? Ce sera intéressant d'en discuter.

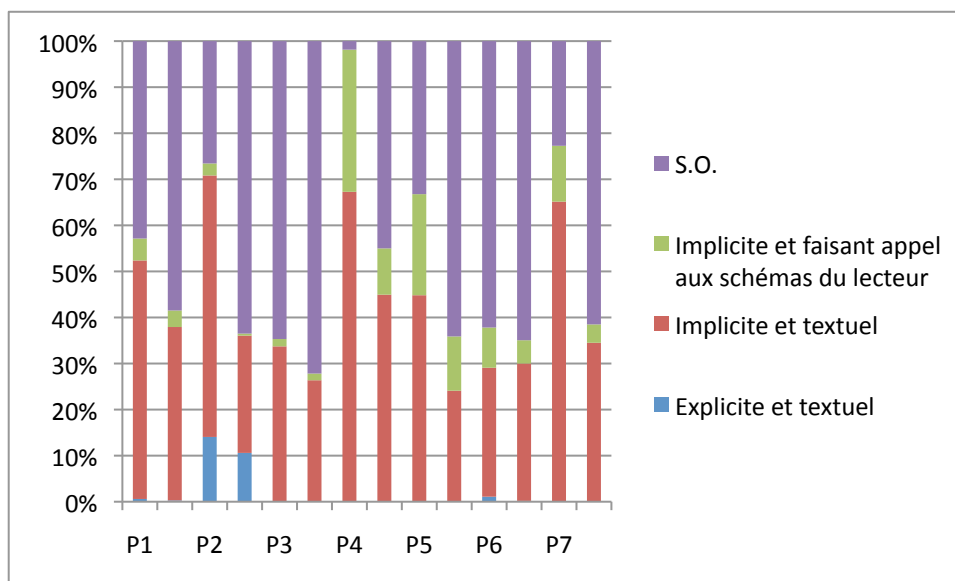


Figure 7. Répartition comparée de la proportion d'items et des points attribués selon la catégorie RQR et le professeur

La répartition comparée entre les points et la proportion d'items présente un bel équilibre pour l'ensemble des professeurs mis à part pour P2 et P4, où la disparité apparente

implique que peu d'items ne se rattachent pas à la taxonomie RQR et valent beaucoup de points sur l'ensemble du cours. Ces items sont bien entendu les tâches d'écriture.

Tableau 13. Répartition comparée du nombre d'items et de la valeur accordée selon le RQR dans l'objectif ministériel 3 pour chaque professeur

Professeur	Catégorie	Explicite et textuel	Implicite et textuel	Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur
P1	Nombre d'items	0,67 %	90,68 %	8,65 %
	Valeur dans le cours	1,04 %	90,63 %	8,33 %
P2	Nombre d'items	31,21 %	67,49 %	1,30 %
	Valeur dans le cours	21,09 %	75,00 %	3,91 %
P3	Nombre d'items	0,00 %	94,75 %	5,25 %
	Valeur dans le cours	0,00 %	95,51 %	4,49 %
P4	Nombre d'items	0,00 %	81,73 %	18,27 %
	Valeur dans le cours	0,00 %	68,55 %	31,45 %
P5	Nombre d'items	0,00 %	67,17 %	32,83 %
	Valeur dans le cours	0,00 %	67,14 %	32,86 %
P6	Nombre d'items	0,53 %	85,64 %	13,83 %
	Valeur dans le cours	3,00 %	77,00 %	20,00 %
P7	Nombre d'items	0,00 %	89,64 %	10,36 %
	Valeur dans le cours	0,00 %	84,31 %	15,69 %

Le tableau 13 fait ressortir l'équilibre entre la valeur accordée et le nombre d'items correspondant dans les trois catégories pour l'ensemble des professeurs. Signalons néanmoins, un dépassement de 10 à 12 % pour P2 dans les deux premières catégories, un dépassement de 13 % dans les deux dernières catégories pour P4.

3.2 Taxonomie des processus en lecture (Giasson, 1990, 2011)

La présente section, toujours axée sur l'atteinte de l'objectif 3 relatif à la compréhension écrite, suit la logique des précédentes, décrivant le nombre d'items et la valeur de ceux-ci en comparant ensuite l'importance relative de chacune de ces mesures. Il est important de noter que les processus en lecture décrivent les étapes par lesquelles peut passer un lecteur au moment où il lit un texte. Nous ne pouvons vérifier si nos étudiants utilisent ces processus au cours de la lecture, mais nous pouvons déterminer si les questions de compréhension que nous rédigeons pour les évaluations leur permettent de les «activer», de les mettre en œuvre dans leur lecture. C'est pourquoi une question codée «Processus d'élaboration» ne signifie pas que les étudiants arrivent à effectuer un tel processus, mais plutôt qu'elle en offre la possibilité. A contrario, une évaluation qui n'en contiendrait pas n'offrirait pas aux étudiants la possibilité de démontrer leur compréhension d'un texte à ce niveau. Il serait intéressant, lors d'une prochaine étude, d'analyser le taux de succès des étudiants pour chaque processus.

Tableau 14. Valeur du cours en pourcentage accordé aux différents processus en lecture

Professeur	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
P1	0,00 %	17,04 %	20,89 %	3,59 %	0,00 %
P2	0,40 %	20,58 %	5,63 %	9,89 %	0,00 %
P3	0,00 %	23,16 %	3,15 %	1,52 %	0,00 %
P4	0,00 %	38,41 %	7,58 %	9,02 %	0,00 %
P5	0,00 %	20,46 %	0,93 %	14,43 %	0,08 %
P6	0,18 %	22,32 %	6,87 %	5,14 %	0,00 %
P7	0,00 %	32,65 %	2,29 %	3,56 %	0,00 %
Moyenne	0,08 %	24,95 %	6,76 %	6,74 %	0,01 %

Premier constat ici, les microprocessus ont peu de poids au niveau 3, tout comme l'*Explicite et textuel* du R-Q-R, ce qui, rappelons-le, est normal dans un niveau intermédiaire avancé.

Deuxième constat, les processus d'intégration occupent plus ou moins 20 % du total des évaluations sur la compréhension écrite, sauf pour P7 où ils occupent près de 33 % et pour P4 où on frôle 40 %.

Troisième constat, les pourcentages alloués aux macroprocessus jouent entre moins de 1 % et 21 %. Quel pourcentage devrait être alloué à cette catégorie, vu le niveau de compétences en français de ces étudiants et les éléments de compétences explicites mentionnés dans le devis?

Quatrième constat, en ce qui a trait aux processus d'élaboration, ils comptent pour moins de 10 % chez tous les professeurs sauf pour P5 où ils frisent les 15 %. Même constat que pour les macroprocessus : il y a lieu de se questionner sur le pourcentage qui devrait être consacré aux processus d'élaboration.

Cinquième et dernier constat, les processus métacognitifs sont absents chez tous les professeurs sauf chez P5 et il y a certes lieu de se questionner là-dessus. En effet, le gros de notre réflexion devrait surtout porter sur le fait que les processus métacognitifs sont à peu près absents chez tous les professeurs. Or, ces processus sont à la base même de la prise de conscience des stratégies efficaces et efficientes pour la compréhension en lecture. On peut présumer que les professeurs enseignent diverses stratégies, mais s'ils n'en vérifient pas l'applicabilité réelle, à quoi cela mène-t-il? Or, c'est grâce aux processus métacognitifs que l'étudiant peut réaliser qu'il a perdu pied dans un texte, que le sens lui échappe et qu'il doit réviser ses stratégies au lieu de simplement démissionner. De plus, il est opportun de noter que ces processus d'autoévaluation permettent à l'étudiant de prendre conscience qu'il peut sous-estimer ou surestimer ses ressources ou ses limites. «Grâce à ces processus, le lecteur vérifie si

la compréhension s'effectue bien; lorsqu'il détecte un problème, il utilise des stratégies susceptibles de lui permettre de résoudre ce problème». ⁴ Amener l'étudiant à réaliser qu'il peut faire quelque chose quand il ne comprend plus est certes une façon de le rendre plus autonome dans son apprentissage, car entre les stratégies qui mènent à lire pour comprendre et celles qui conduisent à lire pour apprendre, le pas mérite d'être franchi.

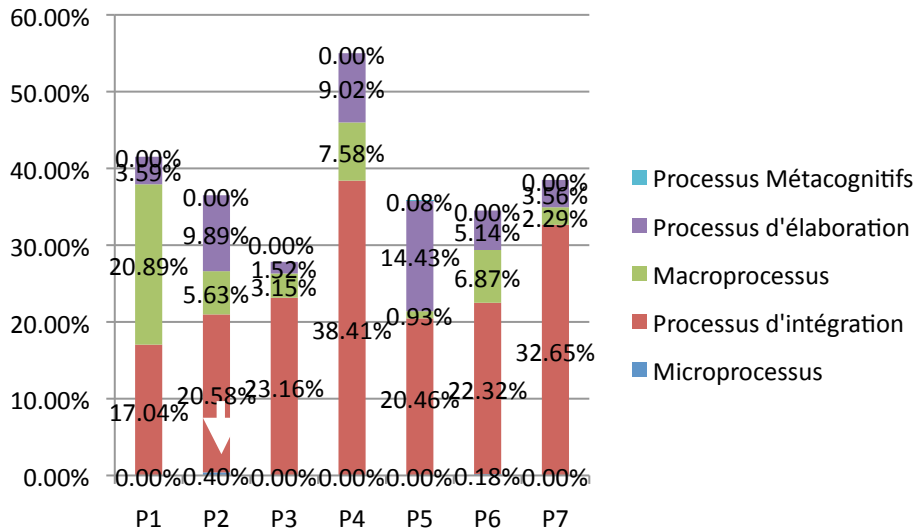


Figure 8. Valeur du cours en pourcentage accordé aux différents processus en lecture

P1 présente un assez bel équilibre en termes de pourcentage entre les processus d'intégration et les macroprocessus, ce qui n'est pas le cas pour le reste des professeurs dont les pourcentages varient entre 0,93 % et 7,58 %. Comme les macroprocessus touchent directement la structure du texte, l'idée directrice, les idées principales et l'aptitude à résumer, ne sont-ils pas essentiels pour vérifier la compréhension en lecture?

Quant aux processus d'élaboration, notons que pour P2 et P4, ils avoisinent les 10 % et chez P5, ils frôlent les 15 %, mais chez les autres professeurs, ils comptent fort peu, voire sont quasi négligeables. Or, grâce à ces processus, rappelons-le, l'étudiant apprend à faire des prédictions, à se former une image mentale, à réagir émotionnellement, à raisonner sur le texte, à intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. ⁵ Tous ces processus sont à la base des éléments de compétence de la formation générale où l'étudiant doit faire preuve d'une pensée rationnelle, critique et éthique et développer des stratégies qui favorisent le retour réflexif sur ses savoirs et son agir. Nous invitons les lecteurs à lire l'annexe B sur les processus d'élaboration et leurs différentes composantes pour mieux en saisir la pertinence.

⁴ Palmer, D., Stowe, M. et Knowker, J. (1986) *Good, Average, and Poor Readers' Strategic Behavior and Perception of Self Task Attributes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Cité par Giasson, *op. cit.* p. 154.

⁵ Giasson, *op. cit.* p. 137.

Tableau 15. Nombre d'items par processus en lecture selon le professeur

Professeur	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
P1	0	69	19	8	0
P2	2	63	44	32	0
P3	0	77	7	5	0
P4	0	96	16	47	0
P5	0	114	13	85	1
P6	3	63	10	28	0
P7	0	75	12	15	0
Moyenne	0,28 %	63,52 %	43,74 %	91,24 %	7,56 %

Fait à remarquer ici, le faible pourcentage alloué aux macroprocessus se reflète aussi dans le peu d'items qui y sont consacrés, à deux exceptions près. Dans le cas de P1, les 20 % de la note allouée aux macroprocessus correspondent à 19 items. Dans le cas de P2, il y aurait lieu de s'interroger sur la pondération vu que 44 items sur un total de 141, soit le tiers de tous les items, ne valent que 5 %.

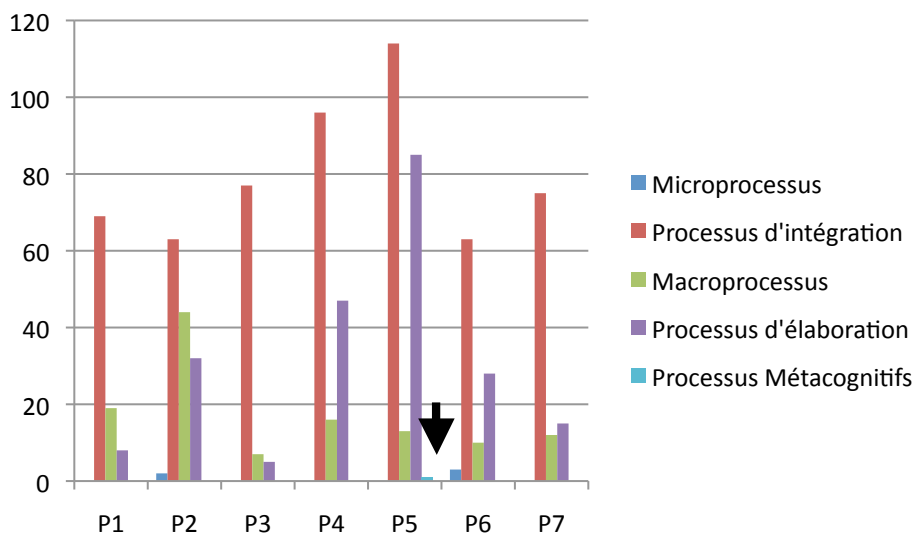


Figure 9. Nombre d'items selon le processus en lecture pour chaque professeur

La figure 9 permet de constater une fois de plus que la majorité des items ou tâches de compréhension visent les processus d'intégration chez tous les professeurs. Par ailleurs, on note que la place dévolue aux autres processus est quasi minime chez P1, P3 et P7. Chez P2, P4 et P6, les processus d'élaboration comptent pour la moitié des items portant sur les processus d'intégration; alors que chez P5, les processus d'élaboration occupent 40 % du total des items et

les processus d'intégration 50 %. La flèche signale le seul item portant sur les processus métacognitifs pour P5.

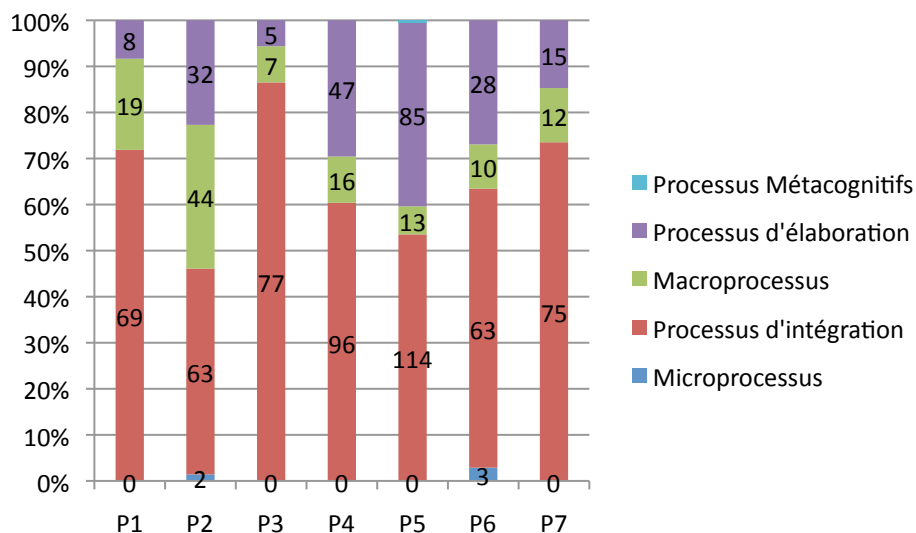


Figure 10. Pourcentage et nombre d'items selon le processus en lecture pour chaque professeur

Dans la figure 10, on constate certaines disproportions entre catégories :

- chez P3, les macroprocessus et les processus d'élaboration réunis occupent 15 % des tâches;
- chez P7, ils en occupent 26 %;
- chez P1, ils comptent pour 28 %.

Ces processus occupent donc moins du tiers des tâches exigées, alors que :

- chez P6, on parle de 38 %;
- chez P4, elles constituent 39 % du total;
- chez P5, ces deux catégories occupent 46 % des tâches;
- chez P2, ils valent 54 % en tout.

Tableau 16. Répartition comparée de la proportion d'items et des points attribués selon le processus en lecture et le professeur

Professeur	Catégorie	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs	Sans objet
P1	Nombre d'items	0,00%	41,07%	11,31%	4,76%	0,00%	42,86%
	Valeur dans le cours	0,00%	17,04%	20,89%	3,59%	0,00%	58,48%
P2	Nombre d'items	1,04%	32,81%	22,92%	16,67%	0,00%	26,56%

	Valeur dans le cours	0,40%	20,58%	5,63%	9,89%	0,00%	63,50%
P3	Nombre d'items	0,00%	30,56%	2,78%	1,98%	0,00%	64,68%
	Valeur dans le cours	0,00%	23,16%	3,15%	1,52%	0,00%	72,17%
P4	Nombre d'items	0,00%	59,26%	9,88%	29,01%	0,00%	1,85%
	Valeur dans le cours	0,00%	38,41%	7,57%	9,02%	0,00%	45,00%
P5	Nombre d'items	0,00%	35,74%	4,08%	26,65%	0,31%	33,23%
	Valeur dans le cours	0,00%	20,45%	0,93%	14,42%	0,08%	64,11%
P6	Nombre d'items	0,99%	20,79%	3,30%	9,24%	9,24%	56,44%
	Valeur dans le cours	0,18%	22,33%	6,88%	5,14%	1,52%	63,95%
P7	Nombre d'items	0,00%	56,82%	9,09%	11,36%	0,00%	22,73%
	Valeur dans le cours	0,00%	32,65%	2,28%	3,56%	0,00%	61,50%

Ici la différence de pourcentage entre la valeur dans le cours et le nombre d'items donne à réfléchir. Faut-il se formaliser du fait que pour P1, par exemple, les processus d'intégration comptent pour 17,04 %, mais touchent 41,07 % de tous les items? La réponse est non, puisque rappelons-le les tâches d'écriture et celles de l'exposé oral se limitent en général à un item chacune.

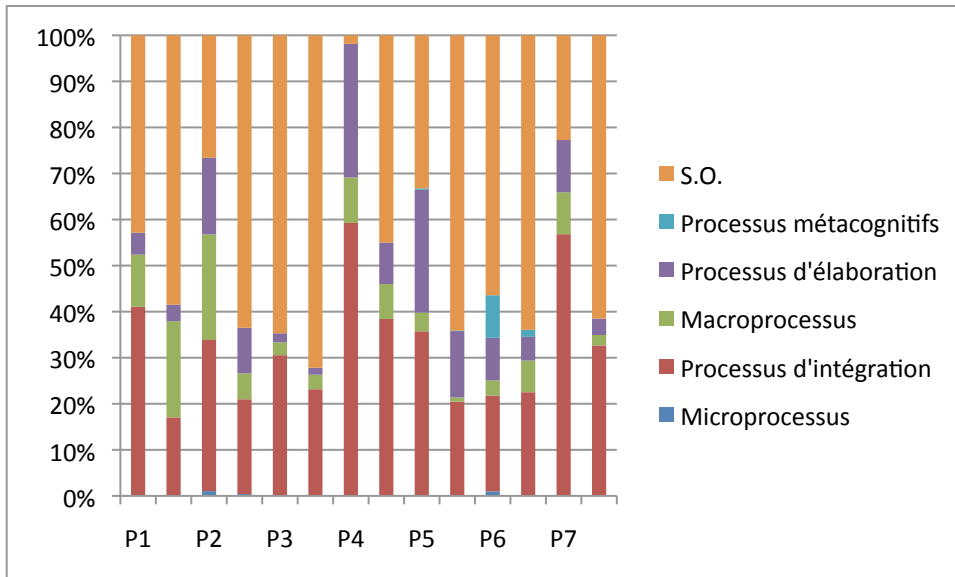


Figure 11. Répartition comparée de la proportion d'items et des points attribués selon le processus en lecture et le professeur

L'impact relatif du nombre d'items qui n'appartiennent pas à la taxonomie des processus en lecture et de leur valeur se fait aussi sentir. Toutefois, la valeur accordée et le nombre d'items des divers processus semblent assez bien répartis pour les processus d'élaboration, à l'exception de P4, où 29 % des items du cours qui se rattachent à cette catégorie ne valent que 9 % de la note finale. C'est aussi le cas pour les processus d'intégration mis à part P1 où le nombre d'items dépasse de 24 % la valeur accordée, P4 à 20 % et P7 à 24 %. La répartition est moins équilibrée pour les macroprocessus où, dans certains cas, la valeur accordée est le double du nombre d'items (P1 et P6); alors que dans d'autres cas, l'inverse se produit : le nombre d'items correspondant parfois à plus du quadruple du pourcentage accordé (P2, P5 et P7).

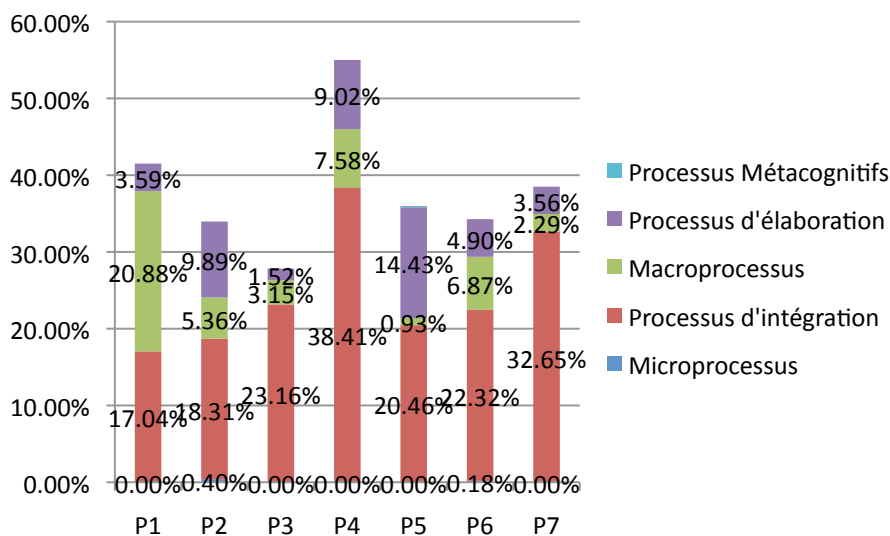


Figure 12. Valeur dans le cours pour les processus en lecture par rapport à l'objectif ministériel 3 pour chaque professeur

Première constatation, le pourcentage alloué aux microprocessus par rapport à tous les items de l'ensemble du cours et par rapport à l'objectif ministériel 3, *Commenter un texte écrit de complexité moyenne*, est négligeable chez tous les professeurs, même pour P2 puisqu'il se situe sous la barre de 1 %.

Deuxième constatation, chez cinq professeurs sur sept, la valeur dans le cours des items liés aux processus d'intégration se situe autour de 20 %; elle est de l'ordre de 33 % pour P7 et de 38 % pour P4. Quelle devrait être idéalement la part occupée par ces processus pour mesurer l'atteinte de l'objectif 3?

Troisième constatation, c'est dans la valeur accordée aux macroprocessus qu'on retrouve la plus grande répartition de pourcentage puisqu'ils représentent moins de 1 % pour P5 et grimpent à 21 % pour P1. Nous avons déjà souligné l'importance de se questionner sur la faible valeur occupée par ces processus, donc sur le peu d'items qui évaluent cet aspect pour l'ensemble des professeurs sauf pour P1.

Quatrième constatation, les processus d'élaboration occupent moins de 2 % du total des items pour P3 et montent à 14 % chez P5. Comme nous l'avons déjà mentionné lors de l'analyse des résultats du tableau 9, il faudra se pencher sur la place que devraient occuper ces processus et dans l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages.

Enfin, nous rappelons ici la constatation formulée au tableau 9 à savoir que les processus métacognitifs sont absents des évaluations chez tous les professeurs, sauf une incursion pour P5. Nous référons ici les lecteurs à l'annexe B qui propose divers exemples d'activités couvrant les processus métacognitifs.

Tableau 17. Nombre d'items pour l'objectif ministériel 3 selon le processus en lecture pour chaque professeur

Professeur	Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
P1	0	69	19	8	0
P2	2	51	43	32	0
P3	0	77	7	5	0
P4	0	96	16	47	0
P5	0	114	13	85	1
P6	3	63	10	24	0
P7	0	75	12	15	0

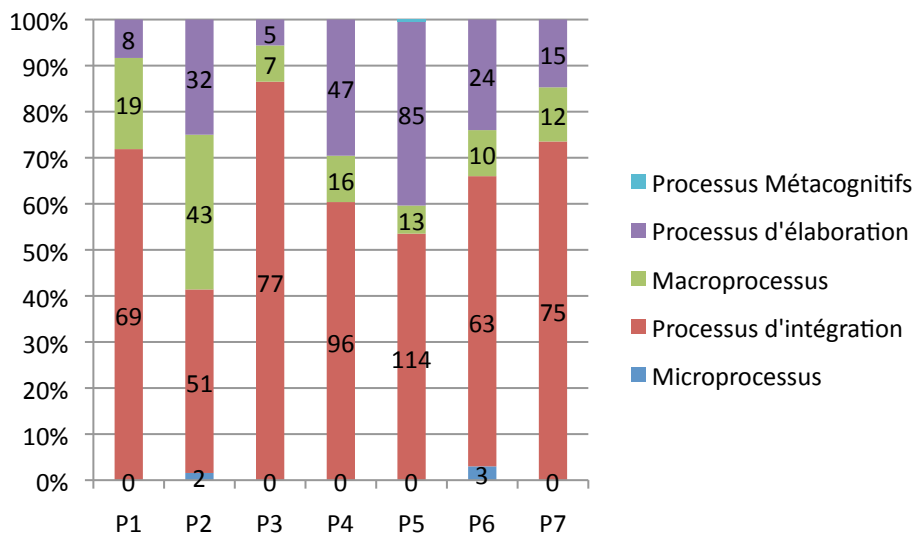


Figure 13. Proportion et nombre d'items pour l'objectif ministériel 3 selon les processus en lecture pour chaque professeur

La répartition des items en fonction de l'objectif 3 pour les processus en lecture varie d'un professeur à l'autre. On trouve un certain équilibre chez P5 avec 55 % des items dans les processus d'intégration et 40 % pour les processus d'élaboration, avec un résidu de 5 % pour les macroprocessus. Chez P4, le ratio est de 60 % pour les processus d'intégration, 10 % pour les macroprocessus et 30 % pour les processus d'élaboration. La répartition semble assez bien distribuée chez P2 avec 40 % des items pour les processus d'intégration, 35 % pour les macroprocessus et 25 % pour les processus d'élaboration. Notons que chez P6, P1, P7 et P3, les processus d'intégration occupent respectivement 65 %, 70 %, 75 % et 85 % du total des items évalués. On devrait réfléchir à la place des processus d'intégration dans un cours de niveau 3 pour tenter d'en délimiter le seuil minimal et maximal.

4 ANALYSE DES RÉSULTATS POUR L'EXPRESSION ÉCRITE ET L'EXPRESSION ORALE

4.1 Taxonomie de l'expression écrite

La présente section répertorie la proportion d'évaluations prenant en considération chacune des composantes devant, de manière optimale, se retrouver dans une évaluation de l'expression écrite (voir annexe C). Des pourcentages moyens pour chaque catégorie sont offerts, mais un pourcentage total par professeur ne serait pas très indicatif.

Tableau 18. Pourcentage des évaluations applicables prenant en compte les composantes d'une évaluation en écriture et modalités de passation

Professeur	Intention	Sujet	Besoins	Plan	Sources	Sur table	Ordinateur	Stratégies	Temps	Double correction
P1	100 %	100 %	0 %	14 %	14 %	100 %	0 %	14 %	0 %	0 %
P2	100 %	100 %	60 %	100 %	100 %	20 %	80 %	60 %	0 %	40 %
P3	100 %	100 %	0 %	100 %	100 %	50 %	50 %	100 %	100 %	100 %
P4	75 %	100 %	0 %	50 %	50 %	75 %	25 %	0 %	0 %	25 %
P5	83 %	100 %	50 %	50 %	67 %	33 %	67 %	50 %	0 %	33 %
P6	100 %	100 %	8 %	17 %	25 %	42 %	92 %	0 %	0 %	8 %
P7	100 %	100 %	0 %	50 %	100 %	50 %	100 %	0 %	25 %	25 %
Moyenne	94,0 %	100,0 %	16,9 %	54,4 %	65,1 %	52,9 %	59,0 %	32,0 %	17,9 %	33,1 %

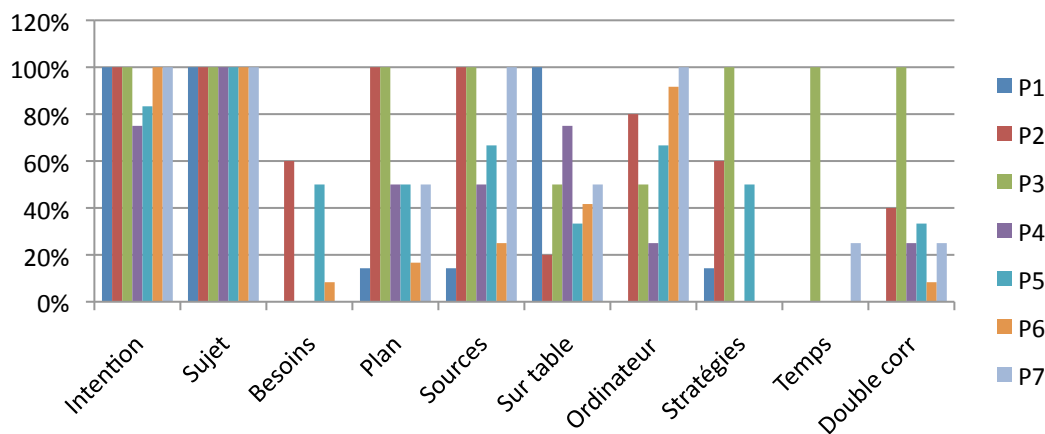


Figure 14. Proportion des évaluations en écriture contenant chacun des éléments et modalités de passation pour chaque professeur

Pour cinq des sept professeurs, l'intention d'écriture est clairement mentionnée dans les directives. Rappelons que, par convention départementale, il est convenu de s'astreindre à la rédaction de textes informatifs au niveau 3, le texte argumentatif devant faire l'objet des cours de la formation propre au programme (bloc B). Ceci explique peut-être le fait que P4 et P5 n'aient point jugé bon de préciser l'intention d'écriture dans les instructions relatives à la tâche d'écriture, mais cette abstention vaut la peine d'être signalée.

Tous les professeurs proposent un sujet ou un choix de sujets clairement délimités dans leurs directives.

Seuls trois professeurs demandent aux étudiants d'écrire en fonction des besoins d'un type de lecteurs précis : P2 à raison de 60 % des tâches d'écriture formatives ou sommatives; P5 le précise dans 50 % des tâches d'écriture et P6 l'indique pour 8 % des productions écrites. Or, dans la réalité du monde professionnel ou dans celle du milieu des affaires, tenir compte des besoins du destinataire est primordial et oriente même le contenu de l'information à transmettre; ainsi, on transmettra des informations techniques ou spécialisées à des destinataires susceptibles d'en comprendre la teneur, mais on se gardera de le faire si on s'adresse à des néophytes en la matière à moins d'en vulgariser le propos pour le rendre digestible. Par ailleurs, il s'agit là d'une compétence dument mentionnée dans l'objectif 1, *Rédiger un texte de complexité moyenne : Adaptation au lecteur ou à la lectrice*. Il faudra donc s'assurer de préciser cette donnée dans les instructions livrées aux étudiants pour ensuite être en mesure d'en évaluer l'atteinte, et ce, autant dans un contexte formatif que sommatif.

Les pratiques diffèrent grandement en ce qui concerne l'élaboration d'un plan en bonne et due forme. Nous croyons bon de préciser dès le départ que tous les professeurs exigent un plan pour la rédaction de la composition formative et celle de la composition sommative et même si le plan ne fait pas l'objet d'une note en soi, les professeurs en tiennent compte dans la correction même de la composition dans le volet CONTENU qui, au niveau 3, doit en principe être noté sur 60 points, la forme comptant pour 40 points. Comment expliquer alors les différences affichées dans la colonne Plan? Il faut préciser qu'outre la composition formative et la sommative, certains professeurs demandent diverses tâches de rédaction soit dans les devoirs soit dans le portfolio et dans ces cas, le plan reste facultatif. Deux professeurs, P2 et P3, l'exigent dans 100 % des cas, mais il est dument noté comme une évaluation en soi chez P2 seulement. Trois autres professeurs, P4, P5 et P7, le demandent dans 50 % des tâches d'écriture, mais ils ne le notent pas comme une évaluation formelle. Dans le cas de P6, seuls 17 % des tâches d'écriture en font mention; pourtant, le plan ou une ébauche de plan très détaillé est suggéré dans deux des trois différentes tâches d'écriture formative et il est exigé pour la composition sommative, mais là encore il ne fait pas partie d'une évaluation formelle. Pour P1, le plan fait partie de 14 % des tâches d'écriture; néanmoins, comme dans le cas de P6, les données sur le plan apparaissent clairement dans les instructions transmises aux étudiants, reste qu'il ne fait l'objet d'aucune évaluation formelle. Faut-il uniformiser les pratiques en la matière ou

considérer que les notes allouées au contenu ou à la structure dans la dissertation ou la composition en soi font foi de la maîtrise de cette habileté? Il sera intéressant d'en discuter ensemble.

Le portrait est assez similaire en ce qui concerne l'exigence de sources fiables : il n'y a pas d'uniformité en la matière. Ainsi, P2, P3 et P7 en font mention dans leurs exigences dans 100 % des cas. P4 et P5 demandent des sources dans 50 % et 67 % des cas respectivement. P6 le demande dans 25 % des cas et P1 dans 14 %. Dans un contexte où le collège mène une lutte féroce contre le plagiat, on peut s'interroger sur nos pratiques pour inculquer le respect de la propriété intellectuelle sous toutes ses formes. Par ailleurs, comme nous voulons former des jeunes pour la poursuite de leurs études au niveau universitaire ou pour leur permettre d'intégrer le marché du travail, ne devrait-on pas s'assurer qu'ils seront en mesure de justifier les points de vue présentés à l'aide d'arguments solides et validés? Enfin, ne faudrait-il pas allouer une note en soi à la citation des sources soit à l'intérieur du plan, soit dans la composition?

Le support utilisé pour la rédaction des textes varie d'un professeur à l'autre. Dans les cours de P1, toutes les rédactions se font sur papier en salle de classe avec les ouvrages de référence classique : dictionnaire, *Bescherelle*, grammaire, notes de cours, etc. Dans le cas de P2, un cinquième des tâches de rédaction se font sur papier, les autres, au moyen de l'ordinateur avec accès au logiciel *Antidote*, aux notes de cours grammaticales ou syntaxiques, mais sans accès à l'Internet. Chez P3, la moitié des rédactions se font sur papier, l'autre moitié à l'ordinateur. Chez P4, la répartition est trois quarts sur papier, un quart à l'ordinateur. Pour P5, un tiers des travaux écrits sont sur papier, deux tiers se font à l'ordinateur. Les étudiants bénéficient-ils des mêmes chances de réviser et corriger leurs textes selon qu'ils utilisent des ressources papier pour s'auto corriger ou selon qu'ils se fient au repérage d'erreurs signaler par *Antidote*? Il est essentiel d'en discuter et de vérifier nos hypothèses en la matière encore une fois dans un souci d'équité pour tous. Rappelons que pour comprendre les données pour P6 où 42 % des évaluations en écriture se font sur papier et 92 % à l'ordinateur et pour P7 avec 50 % sur papier et 100 % à l'ordinateur, il faut savoir que dans le cas des travaux du portfolio, les étudiants ont le choix de travailler sur papier ou à l'ordinateur.

Par la donnée sur le temps, nous voulions savoir si les professeurs accordaient un temps spécifique à la révision et à la correction des textes à l'intérieur de la période consacrée à la rédaction. Or, seul P3 semble le faire pour toutes les tâches de rédaction et P7 le fait à raison de 25 % des tâches. Faut-il changer nos pratiques sur cette question? Nous devons y réfléchir ensemble.

Les données sur la double correction devraient faire l'objet d'une révision de la part des expertes, car il est difficile d'expliquer les résultats affichés quand on sait que la double correction est effectuée par tous les professeurs pour au moins une composition, et ce, par décision départementale. Or, nous savons que tous la pratiquent. Comment expliquer alors le 0 % chez P1? Et faut-il comprendre que dans le cas de P3, toutes les tâches de rédaction font

l'objet d'une double correction? Il y a sans doute ici un vice de forme dans la manière dont nous avons obtenu nos informations auprès des professeurs. Néanmoins, nous pouvons affirmer que si tous les professeurs appliquent la directive départementale, les critères varient énormément pour évaluer les compétences sur ce point. La plupart des professeurs modifient la première note du travail en redonnant la moitié des points supprimés pour les fautes d'orthographe, de grammaire, de syntaxe ou de ponctuation si bien sûr l'erreur a été correctement corrigée. Seul P2 attribue une note en soi pour la révision et la correction du texte en comptant pour 5 % à la première composition et en donnant 10 % à la deuxième version où le fond et la forme doivent avoir été corrigés. L'objectif ministériel 2, *Réviser et corriger un texte de complexité moyenne*, mentionne deux critères de performance : *Utilisation appropriée de stratégies de révision* et *Correction appropriée du texte*. Rien ne nous dit s'il s'agit ici uniquement de la forme ou du contenant, soit l'aspect syntaxique, grammatical et orthographique ou s'il s'agit de corriger forme et fond. Dans le monde professionnel et dans le milieu des affaires, quand un technicien, un professionnel ou un cadre rédige un document, il doit ensuite être approuvé par une autorité supérieure qui y note ses commentaires et demandes de modifications. L'employé est alors tenu de réviser forme et fond, preuve est les nombreuses versions d'un même rapport qu'on peut voir circuler dans l'organisme ou l'entreprise, et ce, sans parler des coûts et des retards liés à ces diverses versions ou au recours au service de révision interne ou externe. Comment un étudiant à qui l'on signale un problème de structure ou au niveau de l'argumentation peut-il progresser dans son apprentissage s'il n'a pas la chance justement de reprendre son contenu pour le solidifier?

4.2 Taxonomie de l'expression orale

Tableau 19. Pourcentage des évaluations applicables prenant en compte les composantes d'une évaluation orale

Professeur	Intention	Sujet	Besoins	Plan	Source	Support papier	Support électronique	Gestion du temps	Autocorrection	Correction par les pairs	Langue	Formulation phrases
P1	0 %	100 %	0 %	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %	0 %	0 %	100 %	0 %
P2	100 %	100 %	50 %	100 %	100 %	0 %	50 %	100 %	50 %	0 %	100 %	50 %
P3	100 %	100 %	0 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	0 %	0 %	100 %	100 %
P4	100 %	100 %	0 %	100 %	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %	0 %	100 %	100 %
P5	100 %	100 %	100 %	50 %	100 %	100 %	50 %	50 %	0 %	0 %	50 %	50 %
P6	100 %	100 %	100 %	50 %	100 %	0 %	50 %	50 %	0 %	0 %	50 %	50 %
P7	100 %	100 %	100 %	0 %	100 %	0 %	100 %	100 %	0 %	0 %	100 %	100 %
Moyenne	85,7 %	100 %	50 %	71,4 %	100 %	42,8 %	64 %	71,4 %	7,14 %	0 %	85,7 %	64,2 %

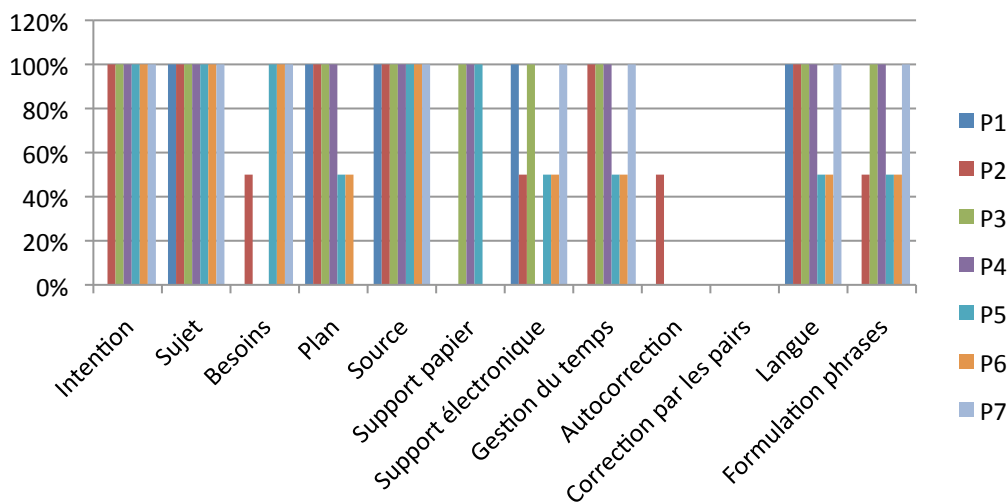


Figure 15. Pourcentage des évaluations applicables prenant en compte les composantes d'une évaluation orale

Voyons d'abord les points communs chez tous les professeurs. Tous les professeurs proposent un ou plusieurs choix de sujet à leurs étudiants et tous exigent le recours à des sources de référence pour alimenter la discussion.

Pour ce qui est de l'intention de communication de l'exposé oral, mis à part P1, tous en font mention dans leurs directives. Rappelons que, conformément au *Guide pour la conception de matériel pédagogique* de notre département, l'exposé oral au niveau 3 doit être de type argumentatif afin de préparer les étudiants au cours de bloc B où ils devront produire des textes argumentatifs. Il faudrait s'assurer que tous respectent cette directive ou en discuter si l'on souhaite remettre ce principe en question.

Comme dans le cas des productions écrites, il faudrait tenir compte des besoins des destinataires présumés de l'exposé oral puisque c'est un critère de performance à évaluer : *Adaptation à l'interlocuteur ou à l'interlocutrice*. Trois professeurs, P5, P6 et P7, tiennent compte de cette exigence dans leurs instructions; un autre, P2, le mentionne dans une tâche sur deux. Reste à voir si ce critère est noté dans l'évaluation de l'étudiant.

En ce qui a trait au plan, quatre professeurs en font mention dans leurs directives. Dans le cas de P5, notons qu'il y a deux tâches reliées à la production d'un exposé oral; la première est un travail d'équipe qui compte pour 5 % et où il n'est pas demandé de produire un plan; la seconde effectuée aussi en équipe concerne l'exposé de session de 10 % où cette fois le plan est exigé. Dans le cas de P6, l'explication est à peu de choses près la même : c'est dire que dans le cadre des travaux formatifs, les étudiants sont invités à faire des présentations orales où le plan n'est pas nécessairement exigé; toutefois, pour l'exposé formel de session, la directive est claire, il faut un plan. Rappelons une remarque formulée

précédemment lors de l'examen des objectifs ministériels, à savoir qu'il faudrait s'interroger sur la pertinence de ne pas avoir d'exposés oraux formatifs et d'imposer un exposé sommatif : ne faudrait-il pas enseigner et évaluer cette habileté dans le formatif avant de la juger dans le sommatif?

Pour ce qui est du support à l'appui des propos de l'étudiant, les pratiques varient, mais on peut supposer que le choix revient à l'étudiant, la seule exigence étant qu'il y ait un support pour appuyer les propos ou dires de ce dernier.

Quatre professeurs tiennent compte de la gestion du temps lors de la prestation. Notons que les critères de performance énoncés dans l'objectif 4, *Produire un texte oral planifié de complexité moyenne*, on mentionne que la durée de l'exposé est indiquée : *Formulation claire et cohérente d'un exposé d'au moins cinq minutes*. Dans une prochaine étude, il faudra raffiner notre outil afin de savoir si cette gestion est évaluée et notée.

Pour ce qui est de l'autocorrection, seul P2 en tient compte dans une des deux tâches imposées pour la production d'un exposé oral. La seule exigence dans les critères de performance a plutôt trait au respect du code : *Respect du niveau de langue, du code grammatical et des règles de prononciation*. Il n'y a donc aucun critère de performance comme c'est le cas dans les productions écrites en matière d'autocorrection.

Aucun professeur n'applique la correction par les pairs ou quelque forme d'autoévaluation sans doute par simple question de gestion du temps de classe pour cet objectif qui n'occupe que 10 % de la note globale.

Cinq professeurs ont des exigences précises en matière de langue et deux autres, P5 et P6, en tiennent compte dans au moins une tâche sur deux.

Quant au point sur la formulation des phrases, il n'a à vrai dire pas sa raison d'être dans notre grille d'analyse puisqu'il n'y a rien à ce sujet dans les devis ministériels d'une part et qu'il va de soi qu'au niveau de compétences atteint par le niveau 3, il est clair qu'à l'oral les étudiants sont tout à fait en mesure de produire au moins trois phrases complexes.

5. TAXONOMIE DE LA GRAMMAIRE (VOIR ANNEXE A)

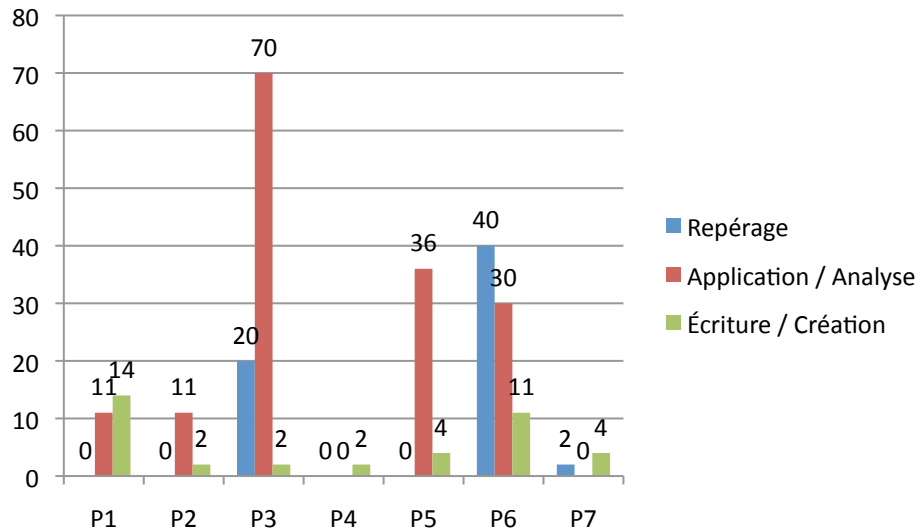


Figure 16. Nombre d'items par catégorie de grammaire

Il semble que deux professeurs seulement accordent une importance à l'évaluation des compétences grammaticales : P3 qui y consacre 92 items sur un total de 252 soit l'équivalent de 36,5 % de toutes ses évaluations; P6 avec 81 items sur un total de 303 soit 26,7 % de l'ensemble des tâches évaluées. P5, pour sa part, a 40 items qui s'y rattachent sur un total de 319, soit 12,5 % des tâches. Quant aux autres professeurs, il appert qu'ils évaluent cette compétence en situation réelle de performance à travers les productions écrites ou orales.

Dans le cas de P3, l'application ou l'analyse occupe un plus grand champ que le simple repérage; pour P6, c'est un peu l'inverse.

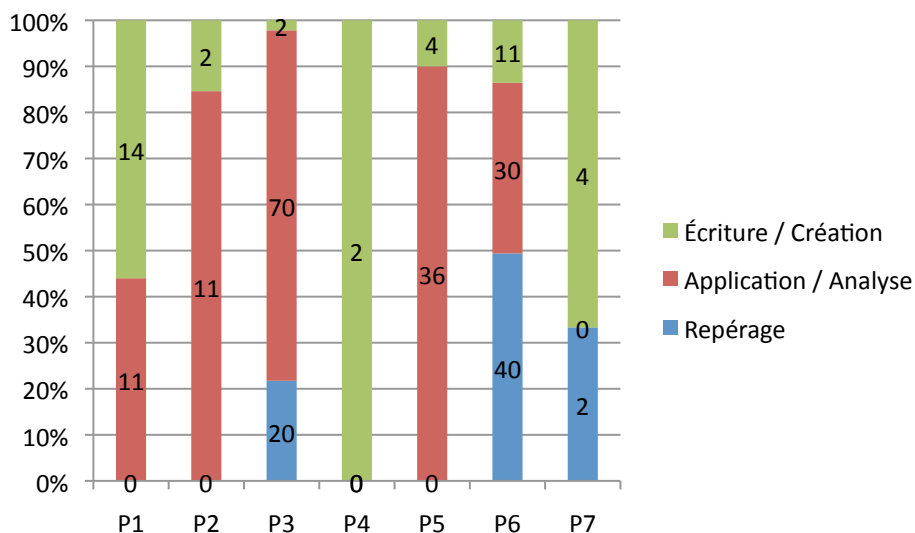


Figure 17. Pourcentage et nombre d'items par catégorie taxonomique liée à la grammaire

Vu le peu de données ici, nous nous contenterons de signaler que pour l'ensemble des professeurs, l'application et l'analyse occupent plus de place que les autres catégories.

Rappelons que lors des réunions du niveau 3 tenues en 2009, la question de l'enseignement systématique de points de grammaire avait fait l'objet d'une discussion aboutissant au constat que la plupart des contenus de grammaire faisant l'objet du cours avaient été amplement couverts dans les ordres d'enseignement antérieurs qu'il s'agisse de l'accord sujet/verbe, de celui des participes passés, de l'emploi du subjonctif, etc. Il avait alors été suggéré de traiter les difficultés de cet ordre dans une pratique effective plutôt que par le biais d'un enseignement systématique en analysant par exemple, des fautes réelles commises dans les copies des étudiants. Reste que, nul ne peut nier les difficultés réelles des étudiants en la matière. Il faudrait sans doute remettre cette question à l'ordre du jour pour en discuter vu les critères de performance apparaissant dans les devis. Les discussions ne devraient pas avoir pour objet implicite le retour à un enseignement grammatical systématique qui grugerait la majorité du temps de classe, vu les autres objectifs à couvrir. La réflexion devrait voir s'il y a lieu d'évaluer les connaissances et les performances ou s'il faut poursuivre dans la voie actuelle où l'on tient plutôt compte des performances uniquement.

6. TAXONOMIE DU VOCABULAIRE (VOIR ANNEXE A)

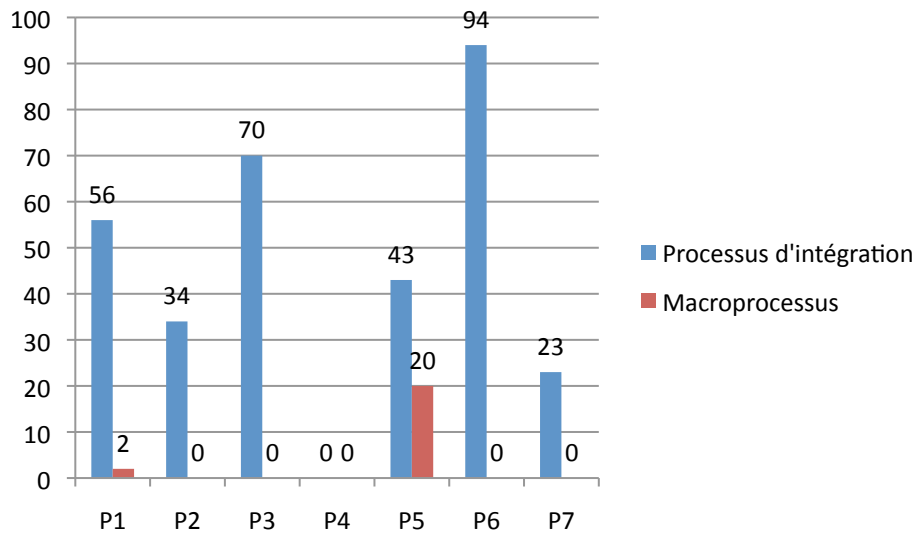


Figure 18. Nombre d'items par catégorie taxonomique liée au vocabulaire

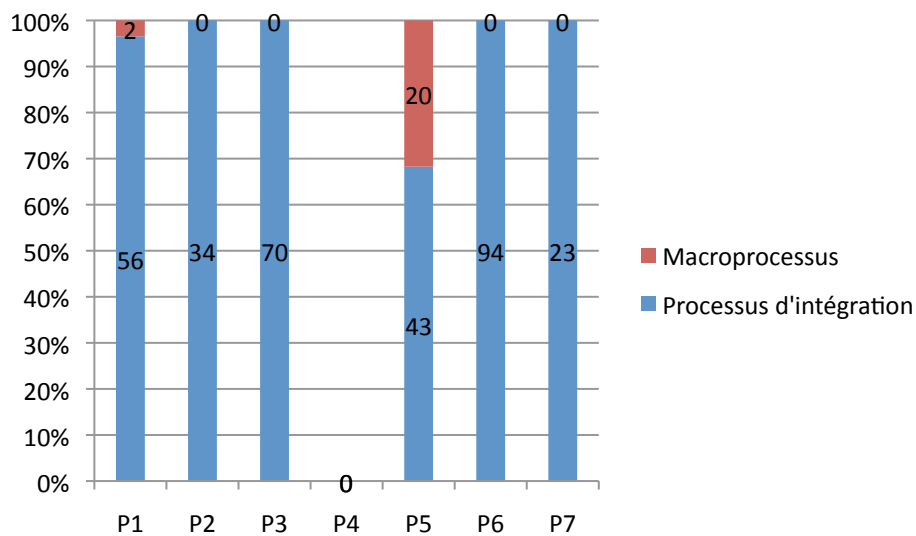


Figure 19. Pourcentage et nombre d'items par catégorie de vocabulaire

L'évaluation des compétences en matière de vocabulaire occupe une place secondaire chez la plupart des professeurs et elle est inexistante chez P4. Seul P6 lui consacre 94 items sur 303, soit 30 % des tâches évaluées dans le cours.

La plupart des questions sur le vocabulaire font appel au processus d'intégration ce qui laisse supposer qu'il s'agit de tâches portant sur des synonymes ou des antonymes à trouver dans les textes de lecture.

Mentionnons le cas de P5 qui a tout de même 20 items faisant appel aux macroprocessus où l'étudiant doit repérer des anglicismes dans un texte authentique et proposer des corrections appropriées.

Nous croyons opportun de revenir ici sur l'importance de la connaissance du vocabulaire pour la compréhension de texte. Cette relation va d'ailleurs dans les deux sens puisque comme le mentionne Giasson : «d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture et d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire». ⁶ Or, on sait que l'acquisition du vocabulaire est assez phénoménale chez les préadolescents. Ainsi Giasson mentionne une étude de Schwartz selon laquelle entre 10 et 14 ans, l'enfant acquiert jusqu'à 8250 mots nouveaux par année. Cette acquisition est graduelle et elle se fait grâce à la lecture de nombreux textes. En effet, une étude effectuée par Jenkins et coll. le démontre bien.

[L'étude] a consisté à présenter à des groupes d'élèves un mot nouveau dans différents paragraphes, en faisant varier le nombre de présentations dans les groupes. Les élèves qui ont rencontré le mot nouveau à 10 reprises ont acquis plus de connaissances sur ce mot que ceux qui ne l'ont rencontré qu'à deux reprises. ⁷

Les stratégies d'enseignement du vocabulaire considérées comme efficaces utilisent trois procédés : l'intégration, l'utilisation fonctionnelle et la répétition (Nagy, 1988). L'intégration consiste à relier les nouveaux mots aux connaissances de l'élève. L'utilisation fonctionnelle vise à rendre ce dernier actif lors de l'appropriation du mot nouveau. Enfin, la répétition sert à lui présenter le même mot dans plusieurs contextes afin de l'amener à reconnaître automatiquement ce mot. ⁸

Faut-il accorder plus de place à l'enseignement du vocabulaire au niveau 3 et donc logiquement ensuite à l'évaluation des apprentissages? La question mérite d'être débattue d'autant plus qu'il s'agit d'un critère de performance apparaissant dans le devis ministériel. La question est lancée, reste à en débattre en discutant de nos pratiques respectives.

CONCLUSION

Cette étude s'est avérée intéressante et éclairante à plus d'un point de vue. D'une part, nous avons pu constater l'excellence du matériel développé par nos collègues, leur ingéniosité et la passion palpable qui les anime toutes et tous. D'autre part, nous pouvons affirmer que la qualité des évaluations sous toutes leurs formes n'a rien à envier à ce qui se fait ailleurs que ce soit au niveau collégial ou universitaire.

Si l'exercice a pu paraître fastidieux au départ, il s'est révélé extrêmement productif au fur et à mesure que les expertes prenaient du galon. Nous avons pu constater que le professionnalisme guide bien tous les membres ayant participé à notre recherche, la part d'arbitraire dans les évaluations étant inexistante. Nous pouvons affirmer que les cours analysés offrent une variété de thèmes et d'approches dans les différentes évaluations qui ne peuvent

⁶ Giasson, *op. cit.* p. 199.

⁷ *Idem*, p. 201.

⁸ *Idem*, p. 217.

que servir les étudiants. Ces cours couvrent adéquatement la compétence et les objectifs ministériels qui en découlent.

À notre avis, les évaluations des apprentissages s'équivalent, mais il y a place à certaines améliorations en terme de processus à couvrir et à évaluer en ce qui a trait à la compréhension écrite. Rappelons en gros qu'il faudrait inclure plus d'items pour mesurer *l'Implicite et faisant appel aux schémas du lecteur* pour la *Relation Question Réponse* comme il en faudrait davantage dans les *Macroprocessus* et les *Processus d'élaboration*. Quant aux *Processus métacognitifs*, nous devons tous rectifier le tir pour, d'une part, en enseigner systématiquement les stratégies et, d'autre part, pour en évaluer ensuite l'applicabilité.

Pour ce qui est de l'évaluation de l'expression écrite et orale, il y a lieu d'ajouter des précisions dans les directives en ce qui a trait aux intentions de communication, à la nécessité de tenir compte des besoins des destinataires éventuels et à la gestion du temps. Il faudrait aussi discuter des pratiques relatives à la double correction et s'assurer que l'objectif 2 du cours est dûment évalué et noté pour en mesurer l'atteinte.

Enfin, dernier point et non le moindre, certains auront intérêt à revoir le nombre d'items dans leurs évaluations afin d'assurer plus d'équité entre les différents groupes classe du cours.

ANNEXE A – LES TAXONOMIES

TAXONOMIES ADOPTÉES

Taxonomies pour les évaluations de la compréhension écrite

A. TAXONOMIE RELATION QUESTION RÉPONSE

La première taxonomie correspond à la classification R-Q-R (Relation-Question-Réponse). Pour permettre aux lecteurs de conceptualiser la taxonomie R-Q-R, il faut s'arrêter quelque peu au questionnement soulevé par Jocelyne Giasson et aux réponses qu'elle suggère dans l'ouvrage *La compréhension en lecture : «Quel type de questions faut-il poser en classe? Existe-t-il une hiérarchie dans les niveaux de difficulté des questions? Comment réagir à la diversité des réponses des élèves?»*. Selon l'auteure, le recensement des études en la matière a mené à une saine remise en question des pratiques en soulignant trois faits importants :

- Les questions sont trop littérales et limitées à des informations mineures.
- Les questions servent essentiellement à des fins d'évaluation plutôt qu'à l'enseignement comme tel.
- Elles ne servent bien souvent qu'à sentencier les élèves en vérifiant s'ils ont lu le texte ou non.

Reste que les questions posées avant, pendant et après la lecture sont incontournables; mais pour être pertinentes, elles doivent s'inspirer de taxonomies validées. Giasson, comme bien d'autres psychopédagogues et experts en mesure et évaluation (Brennan, 2006), écarte la célèbre taxonomie de Bloom sur les niveaux de processus cognitifs à cause du caractère équivoque de leur complexité⁹. Elle lui préfère la taxonomie de Pearson et Johnson, soit la classification Relation-Question-Réponse en trois niveaux. Reprenons chacun d'eux brièvement afin de mieux comprendre la classification effectuée et l'analyse qui en découle.

1. **Explicite et textuel** : La relation est explicite et textuelle si la question et la réponse découlent toutes deux du texte et que la relation entre la question et la réponse est clairement indiquée par des indices dans le texte même.
2. **Implicite et textuel** : La relation est implicite et textuelle si la question et la réponse découlent toutes deux du texte, mais qu'il n'y a pas dans le texte d'indice grammatical qui relie la question à la réponse. Cette catégorie demande l'utilisation d'au moins une inférence par le lecteur.

⁹ «Using this scheme [Bloom's Taxonomy], a test developer may decide that an examination should include a particular percentage of questions classified as 'knowledge,' a particular percentage classified as 'comprehension,' etc. The difficulty with such classification is that the cognitive processes required to answer a question are as dependent on the knowledge base of the examinee as they are on the question content. Those with expertise on a particular topic may be able to answer the question with little or no conscious thought, whereas others may need to analyze or synthesize information in order to formulate a response. The cognitive processes involved in responding to a question are specific to the examinee, thus making the taxonomic approaches difficult or perhaps even impossible to use. Even when this is not the case, classification based on cognitive level are likely to be made in absence of empirical evidence; the classification is likely to be subjective at best» (Brennan, 2006: 706).

3. **Relation implicite et faisant référence aux schémas du lecteur** : La relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur si la question seule découle du texte et que le lecteur utilise ses propres connaissances pour répondre à la question.
4. **Sans objet**

À la classification d'origine en trois points, nous avons ajouté une option pour le codage «Sans objet» pour tous les items de vocabulaire ou de grammaire qui ne s'appliquaient pas au contexte de compréhension en lecture et qui ont plutôt été classés selon d'autres taxonomies qui leur étaient propres.

On sait en effet que la compréhension en lecture s'appuie forcément sur la compréhension du vocabulaire utilisé. Il existe de fait trois types de mots en lecture :

- *Les mots connus à l'oral, mais non à l'écrit*
- *Les mots connus à l'oral et à l'écrit*
- *Les mots inconnus autant à l'oral qu'à l'écrit¹⁰*

On sait également que du point de vue de la linguistique, si la lisibilité d'un texte dépend de la syntaxe (longueur et complexité des phrases), elle dépend aussi du vocabulaire en soi (nombre de mots de plus de trois syllabes, fréquence d'utilisation, sens possibles) :

Lorsqu'il lit, le lecteur recherche des formes significatives, c'est-à-dire des formes connues. Un lecteur expérimenté ne fait pas une lecture lettre par lettre, mais tente de retrouver des formes globales de lettres qu'il interprète. La présence de formes connues favorise son anticipation du sujet et réduit le temps de décodage, ce qui augmente ainsi la lisibilité du texte. En fait, plus le lecteur connaît de formes, plus son temps de décodage diminue. [...] La mémoire à court terme ne peut traiter qu'un petit nombre d'éléments à la fois, plus précisément sept signes seulement. Il est donc essentiel que le lecteur puisse faire rapidement et simplement les liens entre les mots, sinon son attention est détournée du texte et il ne comprend plus le sens de ce qu'il lit. (Gélinas-Chebat, Préfontaine, Lecavalier, & Chebat, 1993)

Par ailleurs, le nombre de sens par mots peut aussi changer la donne pour les apprenants du français langue seconde comme le mentionne Thomas François, post doctorant et chercheur à l'Institut de la recherche en sciences cognitives de l'université de Pennsylvanie : «Diverses études (Rayner et Frazier, 1989; Hino et al., 2006) ont montré que le temps de fixation d'un mot possédant plusieurs sens augmentait significativement, surtout lorsque c'est un sens peu probable qui est sélectionné par le contexte» (François, 2010). Ajoutons pour renchérir sur le vocabulaire les propos de TimbalDuclaux (1984) rapportés par Gélinas-Chebat, et coll., (1993): l'auteur «souligne plusieurs facteurs qui contribuent à rendre les textes difficiles à lire. D'abord, au niveau du style du texte, il faut éviter les textes où on retrouve un nombre élevé de mots abstraits et de génitifs qui se succèdent en cascade (de...de...de...). Il faut éviter la monotonie des structures, il faut varier les constructions pour mettre en relief les mots clefs, les mots

¹⁰ Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture* (3e édition.). Bruxelles: De Boeck, p. 38.

porteurs de sens». En dernier ressort, nous avons aussi considéré les critères de performance relevant des objectifs ministériels relatifs au vocabulaire : comment mesurer l'atteinte d'un critère de performance si on ne l'évalue pas en soi? En somme, voilà les raisons qui nous ont poussés à créer une taxonomie spéciale pour le vocabulaire.

En ce qui a trait aux items portant sur des points de grammaire, là encore nous avons cru bon de créer une taxonomie à part, vu, rappelons-le, l'importance de la segmentation syntaxique pour faciliter la compréhension en lecture. En montrant aux apprenants à découper une phrase en ses éléments constitutifs, on facilite la rétention dans la mémoire à court terme. Par ailleurs, pour effectuer des relations entre les propositions et les phrases, le lecteur doit utiliser des indices tels des répétitions, des référents (pronoms, déterminants démonstratifs, adverbe de lieu ou de temps, etc.) des connecteurs, etc. L'enseignement de la grammaire est donc incontournable; conséquemment, l'évaluation des apprentissages en la matière doit aussi faire l'objet d'une taxonomie en soi puisque comme dans le cas du vocabulaire, plusieurs critères de performance en la matière sont dument mentionnés dans les objectifs ministériels.

B. TAXONOMIE SUR LES PROCESSUS EN LECTURE (GIASSON, 1990, 2011; IRWIN, 1986)

La taxonomie sur les processus en lecture de Giasson et Irwin se divise en cinq classifications dont la numérotation suit celle de la R-Q-R pour le codage des items:

5. **Microprocessus** : Les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase : reconnaissance de mots; regroupement des mots en unités significatives; sélection des éléments de la phrase importants à retenir.¹¹
6. **Processus d'intégration** : Les processus d'intégration permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases. Ils supposent l'utilisation d'indices de cohésion comme les référents (pronoms, synonymes, etc.) et les connecteurs (conjonction, temps, cause, etc.). Ils supposent aussi l'habileté d'effectuer des inférences logiques fondées sur le texte et des inférences pragmatiques fondées sur les connaissances ou les habiletés du lecteur.¹²
7. **Macroprocessus** : Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension du texte dans son entier. Ces processus comprennent l'identification des idées principales, le résumé et l'utilisation de la structure du texte.¹³
8. **Processus d'élaboration** : Le lecteur fait des inférences qui ne sont pas reliées aux microprocessus, aux processus d'intégration ou aux macroprocessus; ces inférences ne sont pas nécessairement prévues par l'auteur et ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte. Il y a cinq processus d'élaboration : faire des

¹¹ *Ibid.*, p. 37.

¹² *Ibid.*, pp 50-53.

¹³ *Ibid.*, p. 73.

prédictions, se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.¹⁴

9. Processus métacognitifs : Les processus métacognitifs font référence aux connaissances du lecteur sur le processus de lecture en soi ; ils visent aussi sa capacité à se rendre compte d'une perte de compréhension, prise de conscience qui l'amènera à utiliser des stratégies appropriées pour remédier au problème. Les processus métacognitifs comprennent également l'utilisation de stratégies d'étude, soit des stratégies qui facilitent l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de la lecture d'un texte.¹⁵

10. Sans objet

Taxonomie pour les évaluations de l'expression écrite

En ce qui a trait à l'expression écrite, nous avons dressé une liste des éléments communément considérés comme devant faire partie d'une tâche d'écriture (Legendre, 2005) de même que certaines variables liées aux modalités de production des textes et au travail de révision.

Planification	11. Déterminer une intention d'écriture (but) 12. Choisir un sujet ou un thème 13. Anticiper les besoins du destinataire 14. Organiser les idées dans un plan cohérent 15. Sélectionner des sources d'information
Rédaction	16. Sur table 17. À l'ordinateur
Révision et correction	18. Stratégies spécifiques identifiées avec l'élève (liste de révision) Stratégies référentielles (en lien avec des règles orthographiques et grammaticales, et non pas intuitives) 19. Temps alloué spécifiquement 20. Double-Correction
Sans objet	21. Sans objet

TAXONOMIE POUR LES ÉVALUATIONS D'EXPRESSION ORALE

Comme pour l'expression écrite, nous avons dressé une liste des différentes tâches liées à la prestation d'un exposé oral de même que certaines variables liées aux modalités de production d'un exposé oral.

¹⁴ *Ibid.*, p. 137.

¹⁵ *Ibid.*, p. 151.

Planification	22. Déterminer une intention (but) 23. Choisir un sujet ou un thème 24. Anticiper les besoins du destinataire 25. Organiser les idées dans un plan cohérent 26. Sélectionner des sources d'information
Présentation	27. Support visuel sur papier 28. Support visuel électronique 29. Gestion du temps
Révision et correction	30. Autocorrection considérée dans l'évaluation 31. Évaluation par les pairs
Langue	32. Respect du niveau de langue, du code grammatical et des règles de prononciation 33. Formulation claire et cohérente des phrases, dont au moins trois sont complexes 34. Sans objet

Taxonomie pour les évaluations de grammaire

Nous avons établi trois classifications en matière de grammaire selon la question ou la tâche de l'item. La première porte sur la compétence qui consiste à repérer un élément grammatical; par exemple : *Il y a une erreur dans chacune des phrases suivantes. Soulignez-la. «Il ne pensait qu'à terminer son baccalauréat et de commencer sa maîtrise.»* La deuxième classification requiert une compétence en analyse grammaticale de manière à appliquer une règle: *Corrigez les erreurs d'accord du participe passé dans la phrase suivante. « Ils se sont vus et se sont parlés (parlé) de leur projet d'études.* La dernière concerne une tâche d'écriture où l'étudiant est amené à corriger ses propres erreurs dans un texte; elle relève donc de ce que nous avons convenu de considérer comme de la création.

- 35. Repérage**
- 36. Application/analyse**
- 37. Écriture/création**
- 38. Sans objet**

Taxonomie pour les évaluations du vocabulaire

Nous nous sommes inspirés des processus en lecture de Giasson et Irwin pour classifier les items de vocabulaire. Nous ne reprendrons pas les explications préalablement données en la matière pour alléger le texte.

- 5. Microprocessus**
- 6. Processus d'intégration**
- 7. Macroprocessus**

ANNEXE B – LES PROCESSUS D'ÉLABORATION

Il existe cinq types de processus d'élaboration qui permettent aux lecteurs de faire des inférences susceptibles de faciliter leur compréhension du texte autant chez les étudiants dits de type rationnel que chez ceux qui sont de nature plus intuitive. Grâce à ces processus, les étudiants apprennent donc à appliquer soit une démarche scientifique soit une démarche plus créative ou imaginative pour décoder un texte, habiletés qui rejoignent les objectifs de la formation en langue seconde comme ceux de la formation générale.

Faire des prédictions. En poussant les étudiants à faire des prédictions sur le contenu ou sur la structure du texte à partir d'indices subtils, on les sensibilise à l'utilité de ces indices dans la compréhension du texte, et ce faisant, on ne les pousse pas à deviner ce qui peut être relativement futile, mais bien à prédire ce qui se rattache à la démarche scientifique et au développement d'une pensée rationnelle et critique. Pour ce faire, il faut leur demander pourquoi ils font telle ou telle prédiction, pourquoi ils l'acceptent, la rejettent ou la modifient pour confirmer ou infirmer leur hypothèse de départ. Dans la foulée même de Garrison et Hoskisson (1989), Giasson mentionne que l'enseignant «devrait donc mettre l'accent sur la réfutation plutôt que sur la confirmation des prédictions. (...) les élèves doivent prendre conscience que si leur hypothèse n'a pas encore été réfutée, elle n'est pas pour autant confirmée, car elle pourrait être réfutée plus loin dans le texte».¹⁶ Par ailleurs, si on leur demande des prédictions en l'absence d'indices, on encourage leur pensée créative, autre compétence apparaissant dans les visées de la formation générale.

Se former une image mentale. Selon Long et coll. (1989), l'imagerie mentale interviendrait de plusieurs façons en lecture :

- 1) elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail durant la lecture en réunissant des détails dans de grands ensembles;
- 2) elle faciliterait la création d'analogies ou de comparaisons;
- 3) elle servirait d'outils pour structurer et garder en mémoire l'information tirée de la lecture;
- 4) elle augmenterait le degré d'engagement envers le texte ainsi que l'intérêt et le plaisir à lire.¹⁷

Plusieurs recherches ont clairement démontré qu'un entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension de texte. C'est donc un processus qui gagnerait à être enseigné et évalué en salle de classe.

¹⁶ Giasson. *Op. cit.* p. 140-141.

¹⁷ Long, S., Winograd, P. et Bridge, C. (1989) «The Effects of Reader and Text Characteristics. Reports of Imagery During and After Reading» *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, n° 3, p. 353-372. Cité par Giasson, *op. cit.* p. 143.

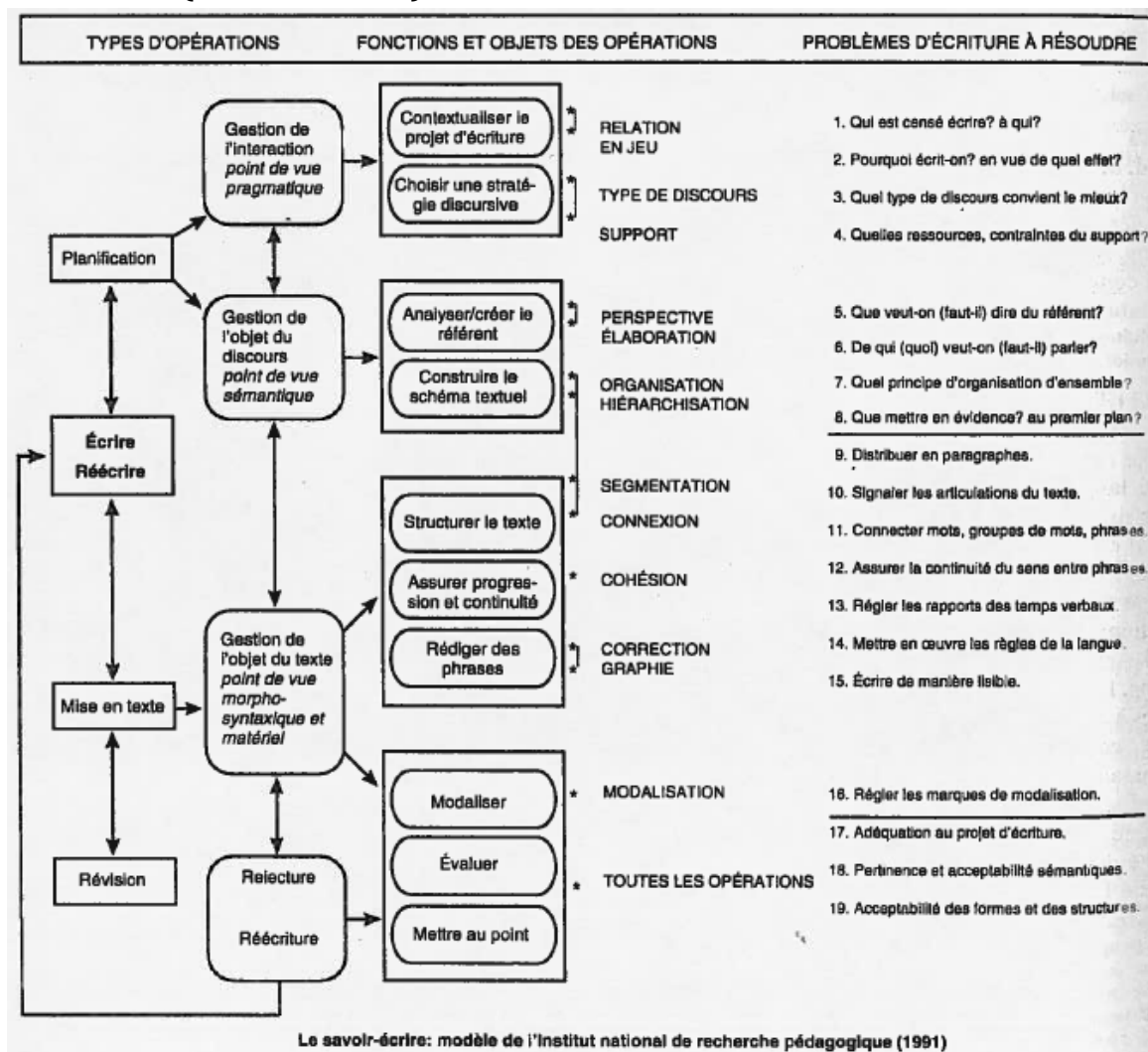
Réagir émotionnellement. Un lecteur qui s'engage émotionnellement dans la lecture d'un texte devient plus actif que celui qui ne s'y engage pas, car il est prêt à se laisser convaincre par les arguments de l'auteur ou à les réfuter; conséquemment, il retient mieux l'information contenue dans le texte.

Raisonnement sur le texte. Amener l'étudiant à raisonner sur le texte a pour but de lui apprendre à distinguer les faits des opinions, à le pousser à évaluer la crédibilité des sources utilisées et à réagir sur l'aspect connotatif du vocabulaire de l'auteur. Nous croyons pertinent de rappeler que chacun de ces éléments fait partie des compétences que doivent développer les étudiants au niveau collégial.

Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures. Plus les élaborations du lecteur sont adéquates, plus leur présence facilite la rétention de l'information; inversement, moins elles sont adéquates, moins l'ancrage des informations nouvelles se fera. Il importe donc que dans sa pratique, l'enseignant démontre concrètement comment il relie lui-même l'information contenue dans un texte à ses propres connaissances. Il doit en plus vérifier au moyen d'une évaluation si les étudiants ont effectivement assimilé de nouvelles connaissances; cela suppose donc l'élaboration d'un prétest de lecture et celle d'un post test pour vérifier l'acquisition des dites connaissances.

Fait important à noter en ce qui a trait à l'évaluation des processus d'élaboration, l'enseignant doit être ouvert à une grande variété de réponses, il doit se préparer à cette diversité et à en reconnaître la valeur le plus objectivement possible.

ANNEXE C – LE SAVOIR-ÉCRIRE : MODÈLE DE L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (LEGENDRE, 2005)



ANNEXE D – ANALYSE DES QUESTIONS DE COMPRÉHENSION ÉCRITE
DESCRIPTION PAR TABLEAU CROISÉ RQR ET PROCESSUS

Nous présentons ici des exemples de tâches répertoriées dans un tableau qui permet de recouper les deux taxonomies utilisées en compréhension écrite. Ces exemples sont tirés des évaluations des enseignants qui ont collaboré à notre étude.

Explicite et textuel	Microprocessus Info textuelle dans une phrase	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander de repérer une information précise dans une phrase : mots de vocabulaire, date, noms, etc. ✓ Demander de compléter une phrase lacunaire par des informations apparaissant textuellement dans une phrase. ✓ Poser une question reprenant quasi textuellement une phrase du texte à laquelle il suffit de répondre par un ou deux mots apparaissant dans la phrase de départ. Exemple, phrase du texte : <i>L'agriculture est en fait la plus importante source de pollution des milieux aquatiques au Canada</i>; question posée : <i>L'agriculture est la source de pollution la plus importante de quel type de milieu?</i>
Processus d'intégration Info = lien explicite entre proposition ou phrases		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Poser une question sur l'idée directrice apparaissant clairement dans le titre, dans le sujet posé de l'introduction et dans la fermeture de la conclusion. ✓ Demander un exemple concret sur un point donné : <i>Donnez un exemple concret (des risques des OGM pour l'agriculture).</i> ✓ Poser des questions ouvertes reprenant quasi textuellement une information facilement repérable dans une portion du texte; un exemple, une date, un nom d'organisme, etc. ✓ Lire un passage et poser une question d'inférence. ✓ Faire émettre une hypothèse. ✓ Identifier des mots clés. ✓ Formuler des questions de type oui-non.
Macroprocessus ? = texte entier Réponse explicite ? ≠ résumé ? ≠ structure		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander d'expliquer une affirmation reprenant textuellement une phrase du texte dont la réponse apparaît dans les phrases suivantes. ✓ Demander quel est le sujet du texte. ✓ Demander quel est le propos du texte ou quelle est l'intention de l'auteur en abordant le sujet x, soit l'idée directrice.
Processus d'élaboration Appel aux schémas du lecteur		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander la définition d'un mot ou d'un concept présenté explicitement en classe : <i>Qu'est-ce qu'une préface? Quel est son rôle? Qui la rédige?</i> ✓ Demander des prédictions : <ul style="list-style-type: none"> - à partir du titre - sur le contenu du texte à partir des illustrations, des images ou des photos qu'il contient - sur le caractère d'un personnage à partir de sa description physique - sur le type du texte à partir de sa structure : <i>D'après vous, s'agit-il d'un texte informatif, expressif, narratif...</i> ✓ Demander de survoler le texte pour relever dix mots clés qui paraissent essentiels pour comprendre le texte.

<p>Implicite et textuel</p>	<p>Processus d'intégration Info = lien implicite entre proposition ou phrases</p>	<p>Poser des questions impliquant un <i>qui</i>, un <i>quoi</i>, un <i>où</i>, un <i>quand</i>, un <i>comment</i> ou un <i>pourquoi</i> dont la réponse ou les réponses se trouvent dans une ou plusieurs phrases ou sections du texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander d'expliquer à quoi réfère un syntagme précis, un GN par exemple, apparaissant à plusieurs endroits dans le texte : À quoi fait référence « <i>Petit Peuple</i> » que l'on répète à plusieurs occasions au début du texte? ✓ Demander une description d'un x ou d'un y, description d'un personnage, d'un lieu, d'un moment, etc. Faites une description du personnage de John Indien. Trouver cinq adjectifs pour qualifier John Indien. ✓ Demander si des énoncés sont vrais ou faux. ✓ Demander de justifier les vrais et les faux à l'aide de phrases du texte. ✓ Demander de délimiter des parties spécifiques d'un texte à partir de principes théoriques étudiés en classe : <i>Délimitez le sujet amené en donnant les trois derniers mots qui le complète. Donnez les trois premiers mots de l'idée principale du paragraphe. Donnez les trois premiers et les trois derniers mots de l'idée expliquée.</i> ✓ Poser des questions sur les avantages ou les désavantages d'un x ou d'un y (produit, méthode, service, politique, procédure, etc.) ✓ Poser des questions sur les ressemblances ou les différences entre x et y. ✓ Poser des questions sur les causes d'une situation ou d'un problème donné. ✓ Poser des questions sur les conséquences positives ou négatives d'un problème ou d'une situation particulière. ✓ Poser des questions sur les conditions préalables à la réalisation d'un projet. ✓ Demander des preuves ou des exemples concrets d'un ou de plusieurs faits constatés. ✓ Demander quel est le but – réel ou caché – visé par un projet, une politique, une loi, un règlement, etc. ✓ Demander de compléter un tableau chronologique ou spatio-temporel ou factuel à l'aide d'informations glanées dans un texte : <i>Complétez le tableau suivant en décrivant les étapes importantes de la construction de l'identité. Qui sont les cinq femmes écrivaines, de quels pays viennent-elles et dans quels quartiers de Montréal habitent-elles? Remplissez le tableau suivant.</i> ✓ Poser des questions à choix multiples. ✓ Demander la justification d'un geste, d'une action, d'une situation, soit toutes les questions contenant un <i>pourquoi</i> et dont la réponse se trouve dans le texte et non selon l'opinion de l'apprenant ou du lecteur : <i>Pourquoi « la maison-des-hommes », ces lieux où les garçons vivent et évoluent, sont-ils si importants selon D. W. Lang?</i> ✓ Demander si un énoncé relève d'un fait ou d'une opinion. ✓ Poser des questions sur ce que pense l'auteur de telle ou telle personne, de tel ou tel geste ou d'une situation donnée. ✓ Demander comment s'explique x ou y; autrement dit, chercher à savoir si le lecteur comprend les conséquences d'un comportement, d'une attitude, d'une procédure, d'un processus, etc. <i>Comment le comportement des adultes et des facteurs de la société prive-t-il les enfants de leur enfance?</i> ✓ Demander de justifier le comment à l'aide d'exemples tirés du texte.
<p>Macroprocessus ? = <i>texte entier</i> Réponse implicite ? = <i>résumé</i> ? = <i>structure</i></p>	<p>Macroprocessus ? = <i>texte entier</i> Réponse implicite ? = <i>résumé</i> ? = <i>structure</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander d'expliquer une affirmation à l'aide d'informations qui supposent une compréhension du texte dans son entier. ✓ Demander de relever les idées principales d'un texte à l'aide des trois premiers et des trois derniers mots pour chacune d'elles. ✓ Demander de résumer un texte. ✓ Demander de relever le plan d'un texte informatif; sa structure interne : idée directrice, idées principales, idées secondaires importantes. ✓ Demander de relever les différentes séquences dans un récit ou un texte narratif : élément déclencheur, complication, chronologie, résolution, etc. ✓ Demander de produire un graphique ou un tableau d'un texte descriptif :

<i>Baleine bleue</i>																											
Apparence	Famille	Nourriture	Comportement																								
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander d'identifier l'idée directrice d'un texte à l'aide de choix multiples. ✓ Demander de cocher la phrase qui résume le mieux un texte à l'aide de choix multiples. ✓ Demander de compléter un tableau présentant les arguments de l'auteur pour indiquer si les faits énoncés par ce dernier sont en hausse ou en baisse : 																											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Résultats de la monoculture</th> <th style="width: 10%;">Baisse</th> <th style="width: 10%;">Augmentation</th> <th style="width: 10%;">Chapitre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Fermes familiales</td> <td style="text-align: center;">-</td> <td style="text-align: center;">+</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Nourriture standardisée</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Bioaccumulation</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Compagnies alimentaires autonomes</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Diversité animale et végétale</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>				Résultats de la monoculture	Baisse	Augmentation	Chapitre	1. Fermes familiales	-	+		2. Nourriture standardisée				3. Bioaccumulation				4. Compagnies alimentaires autonomes				5. Diversité animale et végétale			
Résultats de la monoculture	Baisse	Augmentation	Chapitre																								
1. Fermes familiales	-	+																									
2. Nourriture standardisée																											
3. Bioaccumulation																											
4. Compagnies alimentaires autonomes																											
5. Diversité animale et végétale																											
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander de compléter une phrase à trous avec des choix multiples permettant de cerner l'idée directrice. ✓ Demander d'expliquer le titre d'un texte ou d'un essai. ✓ Demander x mots clés essentiels à connaître pour comprendre un texte : <i>Donnez six mots clés essentiels à connaître pour comprendre le texte « Retour sur la chanson engagée au Québec ».</i> ✓ Demander de justifier l'idée directrice d'un texte à l'aide d'exemples tirés de l'ensemble du texte : <i>Nommez quatre exemples précis tirés du texte démontrant que la réduction des différences entre les riches et les pauvres est bénéfique.</i> ✓ Demander de diviser un texte en x parties et de trouver un titre pour chacune d'elles : <i>Le texte peut être divisé en cinq parties qui traitent chacune d'un aspect différent de la vie de Vissotsky. Identifiez ces cinq parties – paragraphes x à y.</i> 																											
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander de justifier pourquoi un énoncé relève d'un fait ou d'une opinion à partir d'indices textuels internes ou externes (références bibliographiques). ✓ Demander de faire des prédictions: - sur un texte narratif à partir du caractère des personnages, des caractéristiques de la situation ou d'indices présents dans le texte (illustration, titre ou sous-titres, etc.) 																											
Processus d'élaboration <i>Appel aux schémas du lecteur</i>																											

		<ul style="list-style-type: none"> - sur le contenu d'un texte informatif à partir des connaissances antérieures du lecteur sur le sujet. - sur le contenu d'un texte à partir des connaissances concernant la causalité physique, politique, psychologique, etc. - sur la structure, prédictions fondées sur la connaissance théorique des textes informatifs, narratifs, argumentatifs. <p>Demander la production d'images mentales spontanées en réunissant des détails dans de grands ensembles, en demandant des analogies ou des comparaisons.</p> <p>Solliciter des réactions émotives :</p> <ul style="list-style-type: none"> - face à l'intrigue d'un texte narratif en faisant référence à des situations analogues vécues par le lecteur. - liées à l'identification aux personnages : <i>Comment vous seriez-vous sentis à la place de x ?</i> - face à un élément d'un texte choisi par le lecteur : <i>Choisissez une phrase que vous avez aimée dans le texte et expliquez pourquoi. Choisissez une action posée par l'auteur que vous avez détestée et expliquez pourquoi.</i> <p>Demander de raisonner sur un texte pour distinguer les faits des opinions afin d'évaluer leurs poids respectifs dans l'argumentation.</p> <p>Susciter un jugement sur la crédibilité d'une source d'information.</p> <p>Demander de réagir à l'aspect connotatif du langage de l'auteur pour évaluer s'il y a eu dénaturation de l'information : <i>Remplacez par un ou des synonymes les mots soulignés, puis dites ce que l'auteur veut faire passer comme message avec ce groupe de mots : - cet oxymore <u>sédatif et ce mensonge consensuel</u>; - en tablant sur un réchauffement...</i></p> <p>Cerner l'évolution d'un personnage au début, au milieu et à la fin de l'histoire autour d'un aspect précis et demander d'interpréter le sens des exemples choisis : <i>Au fil du roman, comment évolue le personnage de Marc S. Morris? Décrivez, en trois temps, son évolution autour d'un aspect précis (sa quête amoureuse, sa quête spirituelle, son rapport au braconnage, sa révolte, etc.) Interprétez ensuite le sens de vos exemples.</i></p> <p>Relever des citations dans un texte qui prouvent une caractéristique x ou y d'un personnage et demander une reformulation de chacune des caractéristiques : <i>Relevez quatre citations qui montrent les caractéristiques de l'écrivain engagé selon Jean-Paul Sartre. Reformulez chaque caractéristique de façon détaillée en vos propres mots.</i></p> <p>Définir dans ses propres mots des mots clés d'un texte.</p> <p>Trouver le sens d'une référence donnée : <i>Identifiez, dans le rap, le sens des noms propres et des références historiques.</i></p>
<p>Implicite et faisant référence aux schémas du lecteur</p> <p>Macroprocessus ? = texte entier Réponse implicite ou personnelle ? = résumé ? = structure</p>		<ul style="list-style-type: none"> Demander d'expliquer le titre d'un texte avant la lecture. Demander de donner un titre à des chapitres n'en comportant pas. Demander un résumé critique Faire produire un résumé en fonction d'une intention particulière : relever des informations d'ordre pratique, ne tenir compte que des arguments favorables à l'adoption d'une mesure ou d'une politique ou au contraire ne résumer que les arguments défavorables, etc. Demander de comparer deux textes pour en faire ressortir les ressemblances et les différences. Exiger une synthèse à partir de deux ou trois textes différents. Demander de transformer des arguments favorables en arguments défavorables ou vice et versa.
	<p>Processus d'élaboration Appel aux schémas du lecteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solliciter l'opinion du lecteur sur un point particulier : <i>Croyez-vous qu'il y aurait des raisons de proposer un texte similaire au « Refus global » aujourd'hui? Dans cette dernière section du recueil, nous retrouvons des essais qui intègrent des éléments de poésie. Selon vous, est-ce qu'on retrouvera des digressions dans ce type de texte ou seront-elles plutôt absentes? Expliquez.</i> <i>Nous entendons souvent les psychologues rappeler aux parents qu'il est important de complimenter et de féliciter leur enfant. Quelle en est l'utilité? Demander ensuite de justifier l'opinion émise : Pourquoi? Justifiez votre opinion sur le sujet.</i> Demander de faire des liens entre deux textes : <i>Ces deux textes (Masques et Visages et Montaigne) se retrouvent dans la même section. Expliquez ce qui</i>

		<p><i>peut faire en sorte qu'on les présente ensemble?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir d'une affirmation textuelle présumée vraie, demander d'en supputer les conséquences ou les impacts sur une situation hors texte : <i>Selon Fernand Dumont, la culture s'inspire de la mémoire. Si cette affirmation est vraie, quelle conséquence peut-elle avoir sur la culture québécoise moderne?</i> ✓ Demander d'expliquer ce que l'auteur veut dire par telle ou telle affirmation : <i>Que veut dire l'auteur lorsqu'il dit : « C'est un plat qui figure à tous les menus du monde »?</i> ✓ Demander de compléter un énoncé à trous devant présenter l'idée directrice du texte dans un contexte différent de l'original en imposant certains syntagmes : <i>Complétez les énoncés suivants pour cerner l'idée directrice du texte : « Pendant des siècles, les humains se sont nourris (adverbe) _____ : tout ce qu'ils mangeaient était (adjectif) _____. Maintenant, on mange de plus en plus d'aliments (adjectif) _____ qui sont remplis de (GN pluriel) _____ et de (GN pluriel) _____.</i> ✓ Demander d'illustrer à l'aide d'un schéma un point donné : <i>A l'aide d'un schéma, illustrez le phénomène de la « comportementalisation ».</i> ✓ Poser des questions d'anticipation avant la lecture : <i>Quand vous lisez un livre traduit, remarquez-vous le nom du traducteur? Vous interrogez-vous sur ses origines, son expérience, ses idées? Pourquoi?</i> ✓ Demander aux étudiants de préparer des questions de compréhension sur un texte pour leurs pairs : <i>questions sur le vocabulaire, questions de compréhension globale et détaillée, questions générales d'opinion, etc.</i> ✓ Demander d'établir des liens entre un texte et un film traitant du même sujet : <i>D'abord, lisez le texte « Les vertus de la démondialisation » de Walden Bello (2009) dans La vie meilleure (p. 32-33). Ensuite, établissez trois liens précis entre les idées de ce texte et les enjeux abordés dans le film Bacon.</i>
	<p>Processus métacognitifs <i>Le lecteur s'analyse</i></p>	<p><u>Connaissances sur la personne (p. 153)</u></p> <p>Le lecteur est-il conscient de ses ressources, de ses limites cognitives, de ses intérêts, de sa motivation?</p> <p><u>Connaissances sur la tâche</u></p> <p>Le lecteur est-il conscient des exigences de la tâche? Sait-il que les textes contenant des mots familiers sont plus faciles que les textes contenant des mots ou des concepts nouveaux? Sait-il qu'un texte logiquement structuré est plus digestible qu'un texte plus ou moins bien découpé? Est-il conscient du rôle des intentions en lecture?</p> <p><u>Connaissances sur les stratégies</u></p> <p>Le lecteur est-il conscient des stratégies utiles pour résoudre un problème de lecture ou pour répondre à une tâche?</p> <p>Questionnaire de groupe comprenant cinq stratégies positives et cinq stratégies négatives (p. 157-158)</p> <p>Échelle : 1 = toujours, 2 = presque toujours, 3 = presque jamais, 4 = jamais</p>

		<p>Comprends-tu mieux un texte si...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tu penses à autre chose pendant que tu lis? 2. Tu l'écrits dans tes propres mots? 3. Tu soulignes les parties importantes? 4. Tu te poses des questions sur les idées contenues dans le texte? 5. Tu réécrits tous les mots du texte? 6. Tu repasses l'histoire ou tu balais le texte pour voir si tu te souviens de toutes les parties. 7. Tu sautes les parties que tu ne comprends pas? 8. Tu lis le texte aussi vite que tu peux? 9. Tu relis le texte mot à mot encore et encore? 10. Tu te poses des questions sur les parties du texte que tu ne comprends pas? <p>Les stratégies positives correspondent aux questions 2, 3, 4, 6 et 10 : toujours = 2 points ; presque toujours = 1 point ; presque jamais = - 1 point ; jamais = - 2 points.</p> <p>Les stratégies négatives correspondent aux questions 1, 5, 7, 8 et 9 : toujours = - 2 points, presque toujours = -1 point ; presque jamais = 1 point ; jamais = 2 points</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Demander aux apprenants d'énumérer les stratégies qu'ils ont utilisées pour étudier un texte. ✓ Distinguer les stratégies observables (soulignement, annotation, diagramme, etc.) des stratégies non observables qui se déroulent dans la tête du lecteur. ✓ Poser des questions sur les étapes de compréhension en lecture : <p><i>Anticipation : Qu'avons-nous fait avant de lire le texte ? Pourquoi?</i></p> <p><i>Première lecture : Qu'avez-vous fait pour comprendre le sens global du texte? Quels indices avez-vous utilisés pour cerner l'idée directrice? Était-ce efficace? Pourquoi?</i></p> <p><i>Deuxième lecture : Avez-vous abordé le texte de la même façon lors de la deuxième lecture? Expliquez-vous. Qu'avez-vous fait si un passage vous paraissait incompréhensible? À partir de quel moment avez-vous perdu le fil? Pourquoi?</i></p> <p><i>Troisième lecture : Comment avez-vous travaillé le texte lors de cette troisième lecture?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Poser des questions sur l'incompréhension de vocabulaire et les stratégies permettant de mieux le comprendre : <i>Quels sont les mots que vous n'avez pas compris? Qu'avez-vous fait dans ce cas-là?</i> <i>Pourquoi faut-il retourner lire ce qui entoure le mot inconnu?</i> <i>Pouvez-vous faire des prédictions sur le sens du mot à partir du contexte? Cela est-il utile et efficace?</i>
--	--	---

		<p><i>La forme même du mot, sa morphologie, peut-elle vous aider à décoder le sens du mot?</i> <i>Vous êtes-vous servi du dictionnaire?</i> <i>Avez-vous demandé l'aide de quelqu'un pour comprendre le mot?</i></p> <p>✓ Poser des questions sur l'incompréhension d'une idée : <i>Y a-t-il des idées que vous n'avez pas comprises? Lesquelles?</i> <i>Avez-vous continué à lire ou arrêté votre lecture?</i> <i>Avez-vous tenté de revenir sur votre lecture à un autre moment donné?</i> <i>Pour chaque information comprise, avez-vous essayé de voir à quelle question cette information pourrait répondre?</i> <i>Pour l'idée ou l'information incomprise, pouvez-vous figurer à quelle question cette information pourrait répondre?</i> <i>Avez-vous vérifié un ou plusieurs mots de la phrase énonçant l'idée problème dans le dictionnaire?</i> <i>Avez-vous essayé de trouver des synonymes pour les mots qui pourraient poser problème?</i> <i>Avez-vous essayé d'obtenir de l'aide pour comprendre cette idée?</i></p>
--	--	--

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255–60. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=EJ667162>
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan, A. (2009). Curriculum coherence and student success. *Pédagogie collégiale*, 22(5), 8–18.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32, 1–18.
- Brennan, R. L. (2006). *Educational measurement*. (R. L. Brennan, Ed.) (4th ed., Vol. 4th ed.). American Council on Education and Praeger Publishers. Retrieved from <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0614/2006015706.html>
- CEEC. (2011). *Évaluation de l'application de la politique institutionnelle des apprentissages du Collège Vanier*. Montréal.
- CMEC. (2011). Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].
- Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: Searching for a magic bullet. *Educational Researcher*, 16(8), 16–20. Retrieved from <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/16/8/16>
- François, T. (2010). La lisibilité computationnelle. *International Journal of Applied Linguistics*, 160, 75–99. doi:10.2143/ITL.160.0.2129558
- Garrison, J., & Hoskisson, K. (1989). Confirmation Bias in Predictive Reading. *The Reading Teacher*, 42(7), 482–488.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche. Québec: Université Laval.
- Giasson, J. (2011). *La compréhension en lecture* (3e édition.). Bruxelles: De Boeck.
- Gélinas-Chebat, C., Préfontaine, C., Lecavalier, J., & Chebat, J.-C. (1993). Lisibilité. Intelligibilité de documents d'information. *SATO*. Retrieved August 29, 2011, from <http://www.ling.uqam.ca/sato/publications/bibliographie/C3lisib.htm>
- Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

- Legendre, R. (2005). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Martone, A., & Sireci, S. G. (2009). Evaluating Alignment Between Curriculum, Assessment, and Instruction. *Review of Educational Research*, 79(4), 1332–1361.
doi:10.3102/0034654309341375
- MELS. (2009). General Education. Common, Specific, and Complementary to Programs Leading to a Diploma of College Studies. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pearson, D., & Johnson, D. (1978). *Teaching Reading Comprehension*. New York: Holt.
- Pellegrino, J. (2006). Rethinking and redesigning curriculum, instruction and assessment: What contemporary research and theory suggests. Retrieved Jan. National Center on Education and the Economy. Retrieved from
http://teacherlearner.com/activelearning_media/Pellegrino-Redesigning.pdf
- Webb, N. (2007). Aligning Assessments and Standards. Retrieved December 5, 2011, from
http://www.wcer.wisc.edu/news/coverstories/aligning_assessments_and_standards.php

The background is a solid red color with several layers of wavy, overlapping lines in a slightly lighter shade of red, creating a sense of movement and depth. The lines flow from the top left towards the bottom right.

VANIER
CÉGEP / COLLEGE

© 2012, Vanier College Press
978-2-923990-02-6