

## Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec

Marie-Andrée Lord

Université Laval  
[marie-andree.lord.1@ulaval.ca](mailto:marie-andree.lord.1@ulaval.ca)

### Résumé

Depuis quelques décennies, des recherches suggèrent que nombre d'élèves québécois éprouvent des difficultés en écriture à la fin de leurs études secondaires, ce qui est préoccupant étant donné les exigences en matière de littéracie pour s'épanouir aujourd'hui. L'écriture constituant une compétence complexe, elle ne devrait pas être la préoccupation que des enseignants de français, comme le soulignent certains didacticiens de cette discipline. Ainsi, dans le cadre de notre recherche de maîtrise<sup>i</sup>, nous nous sommes intéressée à décrire les composantes de ladite compétence prises en compte par des enseignants d'histoire au secondaire lorsqu'ils évaluent les travaux de leurs élèves. L'analyse d'un questionnaire adressé aux enseignants et d'un corpus de textes d'élèves corrigés suggère que l'évaluation diffère d'un enseignant à l'autre; en outre, seules certaines composantes de la compétence sont systématiquement évaluées par tous les enseignants, certaines n'étant pas prises en compte dans l'évaluation.

### Introduction

Depuis plusieurs années, le thème de la qualité de la langue écrite des élèves fait couler beaucoup d'encre au Québec. Comme en ont fait état certains rapports, dont celui du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1987) ainsi que celui de Larose, Corbeil et Bouchard (2001), la situation concernant la langue écrite des élèves est préoccupante, puisqu'au terme de leurs études secondaires, plusieurs d'entre eux ne parviennent pas à écrire un texte sans faire trop d'erreurs. Mais comme la compétence scripturale est complexe, elle « ne saurait être un objectif opératoire d'une seule discipline scolaire » (Chartrand, 2006, p. 12; voir aussi CSÉ, 1987, p. 19).

Dans le cadre de notre étude (Lord, 2008), nous nous sommes intéressée à l'évaluation que font les enseignants<sup>ii</sup> d'histoire de cette compétence. Nous rapportons ici un des axes développés dans le cadre de notre recherche. Pour ce faire, nous expliquons d'abord les raisons pour lesquelles le développement de la compétence scripturale doit être pris au sérieux et, ensuite, nous définissons la compétence scripturale, principal concept sur lequel nous nous sommes appuyée pour interpréter les données obtenues. Après avoir exposé la méthodologie de cette recherche à visée descriptive, nous présentons les résultats obtenus ainsi que les limites de l'appareil méthodologique pour leur interprétation.

### Problématique

Au Québec, les problèmes concernant la langue écrite des élèves du secondaire ne sont pas récents, comme le témoigne une recension d'écrits effectuée dans le cadre de notre mémoire de maîtrise (Lord, 2008). De plus, la maîtrise de l'écrit<sup>iii</sup> pose problème à tout ordre d'enseignement; ainsi, elle constitue une préoccupation prioritaire pour la formation des élèves (CSÉ, 1987).

En effet, les problèmes des élèves quant à la qualité de la langue écrite sont à prendre au sérieux étant donné l'importance de développer une telle compétence pour apprendre dans d'autres disciplines, comme en témoignent nombre d'études (par exemple, Barré-De Miniac, 2007; Chabanne et Bucheton, 2002; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006). Outre son rôle pour les apprentissages scolaires, la compétence scripturale joue un rôle important sur les

plans personnel et professionnel. De fait, les exigences en littéracie<sup>iv</sup> aujourd'hui sont très élevées; il y a 40 ans, le niveau de littéracie de base correspondait à la capacité de signer son nom, alors qu'aujourd'hui il est associé à l'acquisition des concepts de l'écrit et à la maîtrise des mécanismes de décodage (Pierre, 2003). De plus, non seulement les élèves d'aujourd'hui doivent atteindre des niveaux de littéracie plus élevés qu'auparavant, mais ils doivent le faire plus rapidement étant donné les exigences du marché du travail. En effet, en 2001, une étude de Bussière révélait que le taux de croissance canadien des professions axées sur le savoir était deux fois plus élevé que celui des autres professions pendant la période 1990-2000.

Étant donné le rôle important de l'écriture pour construire des savoirs de même que pour s'épanouir professionnellement, il est essentiel d'y consacrer temps et énergie, puisqu'il s'agit d'un apprentissage complexe dont le soutien ne saurait être l'apanage uniquement des enseignants de français (Chartrand, 2006). Déjà, en 1987, le CSÉ prônait l'idée selon laquelle la qualité de la langue écrite devait être une responsabilité partagée. Aujourd'hui, le *Programme de formation de l'école québécoise* actuel, rédigé par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2004), fait de la « compétence de communication écrite » une « compétence transversale », c'est-à-dire qu'elle doit être prise en charge par les enseignants de toutes les disciplines. Voyons maintenant en quoi consiste cette compétence plus particulièrement.

### Cadre conceptuel

Plusieurs programmes de formation des systèmes scolaires des pays occidentaux ont adopté une approche dite par compétence; c'est le cas notamment de la Belgique, de la Suisse romande et de la France. Comme le soulignent Dolz et Ollagnier (2000), cette notion n'est pas encore stabilisée et prête à controverse. Pour cette recherche, nous nous sommes appuyée sur le concept de *compétence scripturale* élaboré par le sociolinguiste et didacticien Michel Dabène, référence obligée dans le domaine de la didactique du français, pour élaborer notre propre définition de ce concept. Dans cette section, nous présentons les différentes composantes de cette compétence telle que définie par Dabène, et exposons les points sur lesquels nous nous distançons de l'auteur.

Selon Dabène (1987), la compétence scripturale est définie comme « un sous-ensemble de la compétence langagière, [...], l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (p. 39). Plus spécifiquement, il la définit comme « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs [...] » (p. 40). Pour l'auteur, les savoirs sont regroupés en quatre composantes, soit *linguistique*, *sémiotique*, *pragmatique* et *sociologique*, auxquelles il ajoute des savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire des connaissances sur un sujet donné<sup>v</sup>. Voyons d'abord en quoi consiste chacune de ces composantes des savoirs selon Dabène.

La *composante linguistique*, c'est-à-dire un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue, réfère à la syntaxe, à la morphologie, au lexique, à l'orthographe et à la ponctuation; la *composante sémiotique* renvoie au fonctionnement propre du signe linguistique en tant que signe porteur de signification; la *composante pragmatique*, quant à elle, réfère à l'ensemble des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication, par exemple le but du texte (informer, divertir, convaincre, etc.), les caractéristiques du destinataire, etc.; enfin, la *composante sociologique* fait référence aux usages de l'écriture dans des situations particulières, c'est-à-dire connaître et maîtriser les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable.

Outre les savoirs, Dabène (1987) considère que la composante scripturale comporte des savoir-faire et ce qu'il nomme « la motivation et les représentations du scripteur » (p. 62). Les savoir-faire font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs en situation de réception et de production, mais également à ce que l'auteur appelle le savoir-écrire, c'est-à-dire la capacité de « graphier » (p. 60). Quant à la « motivation et aux représentations », il s'agit de l'ensemble des idées, des conceptions qu'a un scripteur à propos de l'écriture. Cet aspect de la compétence scripturale fait référence à ce que d'autres didacticiens ont nommé la notion de rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002) ou de rapport à l'écrit, défini comme « une relation de sens et de signification (au sens vyotskien) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit dans toutes ses dimensions » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006, p. 276). Bien que nous sommes d'avis que « la motivation et les représentations » (ou le rapport à l'écriture) soit un élément constitutif de la compétence scripturale, cet aspect n'a pas été étudié dans le cadre de notre étude, puisque nous n'avons pas défini un scénario d'enquête permettant de s'y arrêter.

Nous présentons maintenant les ajustements apportés à la définition de Dabène (1987) pour élaborer notre propre définition du concept de compétence scripturale. Nous reprenons certaines composantes de Dabène, soit les composantes *linguistique*, *sémiotique* et *pragmatique*, mais nous avons choisi d'ajouter trois composantes que nous nommons *composantes générique*, *textuelle* et *encyclopédique*. En outre, nous avons intégré la *composante sociologique* aux *composantes pragmatique* et *générique*. Nous nous expliquons. L'ajout de la *composante générique* est essentiel, à notre avis, puisqu'elle met en évidence un aspect social essentiel de la compétence scripturale peu traité par Dabène, c'est-à-dire les connaissances liées à l'écriture de genres textuels, soit celles rattachées au mode de mise en discours dominant comme la narration, la description, l'argumentation, etc. Comme les genres sont des objets sociaux, produits et reçus dans le cadre de pratiques langagières sociales, leur enseignement implique que l'on prenne en considération les situations où tel usage de l'écriture est acceptable ou non, ce qui réfère à la *composante sociologique* de Dabène. En ce sens, il semble pertinent d'intégrer cette composante à celle dite *générique*. De plus, comme la *composante sociologique* – la prise en compte de l'usage de l'écriture dans une situation sociale particulière – implique de prendre en considération les caractéristiques du destinataire, le but du texte, etc., nous considérons qu'elle fait partie intégrante de la *composante pragmatique* également.

Nous avons opéré une deuxième modification au concept de Dabène pour qui les savoirs textuels formels, c'est-à-dire ceux qui renvoient aux règles assurant la cohérence et la progression textuelles (unité du sujet, reprise de l'information, organisation, etc., ce qui réfère à la « grammaire textuelle ») sont des savoir-faire. Nous considérons plutôt qu'ils constituent d'abord des savoirs<sup>vi</sup>, ce qui nous amène à définir une cinquième composante de la compétence scripturale, la *composante textuelle* (Lord, 2008). Enfin, même si Dabène mentionne l'importance des savoirs encyclopédiques pour le développement de la compétence scripturale, il n'en fait pas pour autant une composante. Nous préférons créer une sixième composante, la *composante encyclopédique*, étant donné qu'il faut avoir des connaissances pour pouvoir écrire sur un sujet donné, comme le fait remarquer Dabène (1987).

Notre définition de la compétence scripturale inclut donc six composantes dont cinq ont été retenues pour l'analyse du matériau recueilli (*linguistique*, *pragmatique*, *générique*, *textuelle* et *encyclopédique*). Nous sommes consciente que la définition de la compétence scripturale ne peut se limiter qu'à ces six composantes, elle doit aussi prendre en compte les éléments constitutifs du rapport à l'écriture, mais tel que mentionné précédemment, cet aspect n'a pas été retenu pour notre étude.

En somme, nous avons vu que les élèves éprouvent des difficultés en ce qui concerne la compétence scripturale selon plusieurs études et que, conséquemment, elle devrait être l'affaire de tous les enseignants dans une école étant donné le rôle crucial qu'elle joue pour l'apprentissage et pour s'épanouir socialement. Nous avons également vu que la définition de la compétence scripturale élaborée à partir de celle des travaux de Dabène (1987) constitue un cadre pour l'analyse des données recueillies.

### Methodologie

Notre recherche mixte s'inscrit dans le cadre d'une enquête plus vaste, la recherche *Scriptura*, qui a porté sur les activités de lecture et d'écriture comme outils de médiation dans l'apprentissage en histoire et en sciences (Chartrand, dir., 2003-2007). Elle visait à dresser un portrait des composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire au secondaire au Québec et à répondre à la question suivante : *quelles composantes de la compétence scripturale les enseignants d'histoire évaluent-ils dans les textes de leurs élèves?* Dans le cadre de la recherche *Scriptura*, quatre séquences d'enseignement ont été filmées en histoire. C'est lors de ces séquences que nous avons recueilli des textes d'élèves corrigés par leurs enseignants d'histoire.

En vue de fournir des éléments de réponses à notre question de recherche, deux instruments de collectes de données ont été utilisés, soit un questionnaire<sup>vii</sup> adressé à 100 enseignants ainsi qu'un corpus de textes d'élèves corrigés par leurs enseignants. Une question du questionnaire a été retenue pour connaître les aspects de la compétence scripturale considérés par les enseignants au moment d'évaluer ladite compétence. Les enseignants devaient répondre à la question suivante : *dans les écrits de vos élèves, vous intéressez-vous à la précision des contenus, à l'organisation des textes, à la pertinence des contenus, à la qualité de la langue (ponctuation, syntaxe,*

*orthographe*), à la *présentation en général*? Notons que la pertinence, la précision et l'originalité des contenus renvoient à la *composante encyclopédique*. L'organisation des textes réfère à la *composante textuelle* et la qualité de la langue à la *composante linguistique*. Quant à la présentation, elle ne renvoie à aucune composante particulière. Les réponses à cette question ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) qui nous a permis d'obtenir les fréquences relatives pour chaque choix de réponse possible, soit *toujours*, *souvent*, *parfois* et *jamais*.

Quant au corpus de textes d'élèves, il est composé de 111 copies. Celles-ci, corrigées par les enseignants, proviennent de quatre classes d'histoire, soit deux de 2<sup>e</sup> secondaire (13-14 ans) et deux de 4<sup>e</sup> secondaire (15-16 ans). Pour analyser ces textes, nous avons utilisé deux outils : les grilles de correction des enseignants transposées sur les copies d'élèves et une grille typologique des commentaires des enseignants que nous avons construite. Ainsi, dans le but de connaître les composantes de la compétence scripturale prises en compte lors de la correction, nous avons analysé les critères des quatre enseignants tels qu'ils apparaissent sur les copies de leurs élèves. Ensuite, nous avons fait une analyse des commentaires des enseignants apposés sur les copies d'élèves afin de compléter les informations obtenues relativement aux composantes prises en compte lors de l'analyse des grilles de correction. Pour élaborer notre typologie des commentaires, nous nous sommes d'abord inspirée des catégories que l'on retrouve dans le choix de réponse de la question adressée aux enseignants, dont nous avons fait mention précédemment. Il est certain qu'il s'agit de réponses suggérées par les chercheurs et qu'elles ne reflètent pas toutes les réponses possibles que les enseignants auraient pu donner s'ils n'avaient pas eu à répondre à une question fermée. D'autres réponses auraient pu être apportées par les enseignants, notamment des éléments liés aux *composantes pragmatique* et *générique* de la compétence scripturale. Néanmoins, les catégories du questionnaire ont été utiles en vue de constituer un cadre d'analyse auquel sont venus s'ajouter d'autres éléments à la suite de l'analyse des grilles de correction des enseignants et de leurs commentaires. De fait, notre analyse a conduit à ajouter un autre élément, soit le respect des consignes, pour être en mesure de classer tous les commentaires écrits recensés<sup>viii</sup>. Cet aspect ne peut être associé spécifiquement à l'une des composantes de la compétence scripturale, puisqu'il peut en engager différentes composantes (*textuelle*, *générique*, *pragmatique*, etc.) Notons que nous ne pouvons connaître toutes les consignes (écrites et orales) qui ont pu être données par les enseignants dans leurs cours, car nous n'avons pas analysé les séquences d'enseignement pour notre étude.

Dans la section suivante, nous présentons les résultats que nous avons obtenus en croisant les deux sources de données (questionnaire et corpus) pour dresser un portrait relatif aux composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire.

#### Les résultats obtenus

Les résultats présentés ici ont été obtenus à la suite de deux étapes d'analyse, soit celle du questionnaire adressé aux enseignants et celle du corpus de textes d'élèves corrigés par leurs enseignants.

##### *Première étape d'analyse : le questionnaire transmis aux enseignants*

Rappelons la question posée aux enseignants : *dans les écrits de vos élèves, vous intéressez-vous à la précision des contenus, à l'organisation des textes, à la pertinence des contenus, à la qualité de la langue (ponctuation, syntaxe, orthographe), à la présentation en général*? Les principaux aspects considérés par les enseignants d'histoire dans les écrits de leurs élèves sont la précision des contenus, la pertinence des contenus et la présentation matérielle des textes: 98 % affirment s'intéresser *toujours* ou *souvent* à la précision et à la pertinence des contenus, ce qui renvoie à la *composante encyclopédique*, et 93 % *toujours* ou *souvent* à la présentation matérielle. La qualité de la langue (*composante linguistique*) arrive en quatrième position avec 88 % des enseignants qui affirment s'y intéresser *toujours* ou *souvent*. Enfin, bien qu'elles arrivent en dernières positions, l'organisation des textes (*composante textuelle*) et l'originalité des contenus (*composante encyclopédique*) intéressent *toujours* ou *souvent* la majorité des enseignants, soit respectivement 74 % et 72 %.

Mais comme la question que nous avons posée aux enseignants par voie de questionnaire était vague – que veut dire *s'intéresser à...?* –, nous ne pouvons savoir comment « ces intérêts » se manifestent. Sans doute que pour plusieurs d'entre eux, cela signifie tenir compte des différents aspects mentionnés dans l'évaluation des textes. Des entretiens

avec les enseignants nous auraient permis d'en savoir davantage à ce sujet; néanmoins, comme on le verra, l'analyse du corpus nous permet de comprendre un peu plus les réponses des enseignants à cette question.

*Deuxième étape d'analyse : l'analyse du corpus composé de textes d'élèves*

L'analyse des grilles de correction élaborées par les quatre enseignants d'histoire, que nous appellerons Hugo, Hubert, Harold et Heidi, et celle de leurs commentaires apposés sur les copies permettent de comprendre comment est prise en charge la compétence scripturale des élèves par ces enseignants.

*La grille de correction d'Hugo*

Les élèves du groupe d'Hugo sont en 2<sup>e</sup> secondaire; ils devaient produire un texte répondant à la question suivante : *qu'est-ce qui peut expliquer la fréquence des épidémies au Moyen Âge?* L'écrit était noté sur 5 points, dont 1 point (20 %) pour la qualité de la langue et les 4 autres (80 %) pour le contenu. Mais l'enseignant considère-t-il essentiellement la *composante linguistique* de la compétence scripturale lorsqu'il mentionne *Qualité de la langue* ou prend-il en considération les *composantes textuelle, pragmatique* et *générique*? Difficile de le savoir; il s'agit d'une limite importante de notre appareil méthodologique qui nous restreint quant à l'interprétation des données. Il aurait fallu mener des entretiens d'explicitation (Vermesch, 1994) avec chacun des enseignants pour s'assurer de bien interpréter leur grille de correction. Toutefois, si nous comparons la grille d'Hugo avec le genre de commentaires qu'il écrit, nous pouvons voir qu'il semble effectivement s'intéresser davantage au contenu, donc à la *composante encyclopédique*, qu'à la qualité de la langue qui renvoie à la *composante linguistique*. En fait, des 43 commentaires sur 29 copies, plus de la moitié (53 %) font référence à la précision des contenus. Suivent ceux qui portent sur la qualité de la langue (orthographe lexicale, ponctuation, syntaxe, orthographe grammaticale) 19 %. Les autres concernent la pertinence des contenus (7 %), le respect des consignes (7 %), l'originalité des contenus (2 %), la présentation (2 %) et l'organisation des textes (2 %). Aucun commentaire ne fait référence à la *composante pragmatique* (situation de communication) ou à la *composante générique*, et très peu renvoient à la *composante textuelle*.

*La grille d'Hubert*

Les élèves du groupe d'Hubert sont également en 2<sup>e</sup> secondaire; ils devaient rédiger un texte de 100 à 250 mots pour présenter une innovation historique, de l'une des époques étudiées en cours d'année, qui existe encore aujourd'hui. Dans la grille de correction d'Hubert, 75 % des points renvoient au contenu du texte, soit à la pertinence de l'innovation présentée, à l'explication de l'innovation et aux différences de cette innovation entre le passé et présent. De plus, 5 % sont accordés respectivement pour la présentation, le respect des consignes et le « français », ce que nous interprétons comme la *composante linguistique*. Il est difficile de savoir comment Hubert évalue la qualité de l'explication de l'innovation. Attend-il une séquence explicative avec une « chaîne de causalités » (Adam, 2001)? Quant à l'exposé des *différences de cette innovation entre le passé et le présent*, cela fait appel à une séquence descriptive (*composante générique*), mais est-ce cela qu'il évalue? Une fois de plus, nous constatons que nous manquons de données pour savoir si la *composante générique* de la compétence scripturale a été évaluée par Hubert. De plus, contrairement à Hugo, Hubert écrit très peu de commentaires: 7 sur 32 textes, dont 5 portent sur l'organisation des textes (paragraphes, introduction et conclusion), 1 sur la pertinence des contenus et le dernier sur le respect des consignes. Nous avons ainsi été confrontée à une deuxième limite en ce qui concerne les outils d'analyse, c'est-à-dire le nombre de commentaires écrits relativement restreints pour certains enseignants. Bien qu'il n'y ait pas de critères liés à l'organisation des textes dans sa grille, il semble qu'il y soit sensible, car 5 de ses 7 commentaires portent sur cet aspect. Nous supposons que l'aspect qu'il nomme *français* est lié uniquement à la *composante linguistique*. Enfin, rien ne nous indique que les *composantes pragmatique* et *textuelle* aient été prises en considération lors de la correction.

*La grille d'Harold*

Harold enseigne en 4<sup>e</sup> secondaire. Le texte rédigé par ses élèves devait expliquer la période de l'Acte constitutionnel canadien, de l'arrivée des Loyalistes jusqu'à l'Acte d'Union, et ses conséquences sociales. Selon sa grille de correction, 80 % des points sont alloués à la pertinence des contenus (qu'il nomme *la présence des éléments*) et à l'organisation des textes (qu'il nomme *liens, causes-effets*). Les 20 % des points restants vont à la qualité de la langue. Le deuxième critère d'Harold pourrait faire référence aux *composantes générique* et *textuelle* de la

compétence scripturale. Comme le but visé par l'écriture du texte était d'expliquer une période historique, et que l'enseignant a un critère de correction qui renvoie aux liens et aux causes et effets, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est sensible aux *composantes générique* et *textuelle* lors de la correction. Toutefois, l'analyse de ses commentaires (188 sur 25 textes) ne permet pas de le confirmer. Au contraire, elle nous montre qu'il s'intéresse particulièrement à la précision des contenus (18 %) et à la pertinence des contenus (15 %)<sup>ix</sup>. Aucun commentaire lié à l'organisation des textes (*composante textuelle*) et à la qualité de la langue n'a été fait. Pour ce qui est de la *composante linguistique*, nous supposons, à l'instar d'Hugo et d'Hubert, qu'elle renvoie à l'appellation *qualité du français*. Une fois de plus, la *composante pragmatique* n'apparaît ni dans la grille de correction ni dans les commentaires.

#### *La grille d'Heidi*

Les élèves du groupe d'Heidi sont en 4<sup>e</sup> secondaire; le texte écrit est une synthèse historique d'environ 500 mots portant sur l'évolution du parlementarisme canadien de 1783 à 1854. Le premier critère d'Heidi : *7 éléments affirmés, expliqués, prouvés* représentent 70 % de la note totale. Il fait référence au contenu (pertinence et précision), mais également à la *composante générique* (affirmation, explication, preuve). Les élèves doivent expliquer ou prouver les éléments affirmés, ce qui implique une construction particulière avec des séquences explicatives et argumentatives. Le deuxième critère, qui représente 10 % de la note, soit celui nommé *respect de la chronologie*, montre également que l'enseignante considère la *composante générique* en évaluant un aspect particulier du genre de texte, la synthèse historique. C'est donc 80 % de la note qui renvoie à la *composante générique* de la compétence scripturale. Heidi prend également en considération la composante textuelle lors de sa correction; son troisième critère (10 %), nommé *liens entre les idées et les paragraphes*, nous amène à ce constat. Enfin, la *composante linguistique* est aussi considérée par l'enseignante, puisqu'elle accorde 10 % au critère *qualité du français*. Mis à part la *composante pragmatique* qui ne semble pas être considérée dans l'évaluation, Heidi est la seule des quatre enseignants à évaluer en même temps les *composantes générique, linguistique* et *textuelle* de la compétence scripturale. Les nombreux commentaires recensés sur les copies d'élèves (177 sur 25 textes) nous montrent qu'Heidi s'intéresse principalement à la précision des contenus (33 %), à l'organisation des textes (23 %), à la pertinence des contenus (20 %), bien que d'autres commentaires liés au respect des consignes (6 %), à la qualité de la langue (4 %) et à l'originalité des contenus (2 %) aient également été recensés.

En somme, Hugo, Hubert et Harold semblent porter plus d'attention à la *composante encyclopédique*, puisque c'est en moyenne 80 % des points qui lui sont alloués. Ils considèrent toutefois d'autres composantes (*textuelle, générique* et *linguistique*) sans leur accorder la même importance en termes de notation. Ajoutons à cela que la plupart des commentaires qu'ils ont rédigés concernent le contenu<sup>x</sup>. Contrairement aux autres, Heidi considère davantage la *composante générique*; sans doute pense-t-elle que l'évaluation des connaissances liées à cette composante permet l'évaluation du contenu, c'est-à-dire de la *composante encyclopédique*.

#### Discussion et conclusion

Globalement, il ressort de cette recherche que l'évaluation des écrits diffère d'un enseignant d'histoire à un autre. Malgré tout, nous sommes en mesure d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche soit : *quelles composantes de la compétence scripturale les enseignants d'histoire évaluent-ils dans les textes de leurs élèves?* De fait, autant les déclarations à l'enquête par questionnaire que l'analyse des évaluations écrites faite par nos quatre enseignants suggèrent qu'ils s'intéressent davantage au contenu des textes produits, donc à la *composante encyclopédique*, qu'à la qualité de la langue et de l'expression écrite, donc à la *composante linguistique*. Sans doute cela est-il dû au fait qu'ils enseignent l'histoire, et conséquemment, qu'ils doivent évaluer si le contenu enseigné en classe est maîtrisé. Toutefois, il semble que la *composante linguistique* (la qualité du français) soit toujours prise en considération lors de la correction. Mais on peut se demander s'il s'agit d'une pratique liée à une politique-école au sujet de la maîtrise de la langue ou à une initiative de l'enseignant. En effet, il existe, dans plusieurs écoles, une politique d'évaluation de la langue française selon laquelle les enseignants de toutes les disciplines doivent enlever un certain nombre de points, soit 10 % ou 20 % de la note finale d'un travail ou d'un examen selon le nombre d'erreurs répertoriées. Pour ce qui est des *composantes générique* et *textuelle*, les grilles de correction ainsi que les commentaires recensés nous permettent de penser qu'elles ne sont évaluées que par certains enseignants. La composante *pragmatique*, quant à elle, ne semble pas être prise en considération, ce qui s'explique peut-être par le fait que la plupart des textes écrits en histoire sont destinés principalement à l'enseignant et, qui plus est, écrits dans

le but de vérifier si le contenu est maîtrisé par les élèves. Les enseignants ne s'attardent peut-être donc pas à traiter des aspects liés aux caractéristiques du destinataire et au but du texte.

Notre étude nous amène à conclure que, bien que deux composantes de la compétence scripturale – les composantes *encyclopédique* et *linguistique* – soient prises en compte par les enseignants, tel que l'indique l'analyse de leurs réponses au questionnaire et des copies de textes d'élèves corrigées, les autres composantes ne semblent pas toutes considérées pour l'évaluation de cette compétence. Pourtant, même si les situations d'écriture étaient différentes pour les quatre groupes analysés, il aurait été possible dans tous les cas de prendre en compte les composantes *textuelle*, *générique* et *pragmatique*, puisqu'écrire un texte en classe d'histoire, comme dans d'autres disciplines, nécessite des connaissances sur les règles de la grammaire du texte et sur les caractéristiques des genres de textes à produire (synthèse, note explicative, résumé, article d'encyclopédie, etc.). Ces conclusions soulèvent des questions relativement à la prise en compte de la compétence scripturale dans d'autres disciplines : sur quelle(s) composante(s) de la compétence scripturale les enseignants d'autres disciplines mettent-ils l'accent lorsqu'ils l'évaluent? En outre, ces conclusions soulèvent également un questionnement relatif à la formation des enseignants : ceux-ci sont-ils formés adéquatement pour évaluer toutes les composantes de la compétence scripturale? Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004) ne devrait-il pas définir en détail cette compétence s'il est souhaitable qu'elle soit véritablement prise en charge par les enseignants de toutes les disciplines? À notre avis, ces questions méritent qu'on s'y arrête si l'on désire une certaine cohérence dans l'évaluation de cette compétence et, surtout, si l'on souhaite que le soutien au développement de cette compétence soit pris en charge par les enseignants de toutes les disciplines.

Enfin, terminons en soulignant les limites méthodologiques de ce premier travail de recherche qui, sans invalider les résultats, nous restreignent relativement à leur interprétation. De fait, comme les critères des grilles de correction n'étaient pas toujours précis et explicites, nous avons dû être prudente pour donner sens et relief aux données recueillies. Aussi, avec du recul, nous considérons qu'il aurait été nécessaire de mener des entretiens d'explicitation pour connaître les objectifs pédagogiques d'évaluation de chaque enseignant et les composantes qu'ils évaluent. Nous aurions ainsi pu décrire de manière plus détaillée les composantes de la compétence scripturale prises en compte par les enseignants d'histoire, sans compter que nous aurions eu l'occasion de connaître les conceptions des enseignants quant à ladite compétence.

## Références

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récits, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre: où le rapport à l'écriture est convoqué. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 165-184). Québec: Presses de l'Université Laval
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Québec: Conseil de la langue française.
- Bussièrre, P. (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Ottawa: Statistique Canada.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et Chr. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-127). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit de genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 11-31). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français: une responsabilité partagée*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dolz, J. et Ollagnier, É. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. D. Rispaill (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Larose, G., Corbeil, J.-C. et Bouchard, J. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Lord, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants*. Mémoire de maîtrise non publié, Québec, Université Laval, 308 p. Accédé en ligne le 20 juin 2009 : <http://www.theses.ulaval.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec, n°13-0009.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la littératie au XXI<sup>e</sup> siècle: nouveaux enjeux, nouvelles perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.
- Simard, C. (1999). L'annotation de textes d'élèves. *Québec Français*, 115, 32-39.
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.

## Notes

<sup>i</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

<sup>ii</sup> Le masculin est employé ici dans son sens générique; il vise à alléger le texte et n'a aucune connotation discriminante.

<sup>iii</sup> L'expression « maîtrise de l'écrit » n'est pas adéquate étant donné que le concept de compétence scripturale s'est complexifié au fil du temps, comme le fait valoir Chartrand (2006) : « l'écrit ne peut être maîtrisé, ce n'est pas un objet, une technique, un algorithme, mais une activité sociale protéiforme qui s'actualise dans des contextes sociaux



toujours singuliers » (p. 12). Nous utiliserons dorénavant l'expression « compétence scripturale » pour y faire référence.

<sup>iv</sup> Jaffré (2004) définit la littéracie – ou *littératie*, selon les auteurs – comme la socialisation aux pratiques de l'écrit et la maîtrise de la lecture et de l'écriture (p. 31).

<sup>v</sup> Dabène mentionne l'existence de savoirs encyclopédiques pour développer la compétence scripturale sans toutefois en faire une composante.

<sup>vi</sup> Puisque toute compétence repose sur des savoirs qui, eux, débouchent sur des possibilités d'action, c'est-à-dire des savoir-faire (Fourez, 1997), nous considérons que les savoirs liés à la grammaire textuelle (règles de cohérence et de progression textuelles) sont d'abord des savoirs.

<sup>vii</sup> Ce questionnaire a été élaboré et mis en forme par des membres de l'équipe *Scriptura* et validé auprès d'un groupe d'enseignants.

<sup>viii</sup> Seuls les commentaires écrits ont été recensés. Les marques graphiques comme les points d'interrogation, le soulignement, etc. n'ont pas pu être interprétées étant donné que nous n'avons pas interrogé les enseignants pour qu'ils nous en livrent la signification.

<sup>ix</sup> Malgré le grand nombre de commentaires (188), il s'agit principalement de « commentaires verdictifs » (Simard, 1999), tels *oui!*, *non!*, *très bien!*, *bien!*, qui ne permettent pas d'en apprendre davantage sur les composantes prises en considération par Harold.

<sup>x</sup> Rappelons cependant qu'Hubert a rédigé très peu de commentaires.