



FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CENTRE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

GUIDE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES TEXTES

lié à la Politique de la Faculté des sciences de l'éducation en matière de valorisation et de développement des compétences langagières en français adoptée par le conseil de la Faculté en avril 2014

Novembre 2014

Table des matières

1. Introduction	1
2. Compétence attendue et critères d'évaluation	2
3. Évaluation de la pertinence du texte (90 % de la note)	3
4. Qualités textuelles : clarté, cohérence, structure	4
5. Maîtrise du code linguistique	6
6. Calcul de la note d'un travail ou d'un examen	8
7. Compétences en développement	9
8. Problèmes d'ordre textuel ou discursif	10
8.1. Problèmes relatifs à la clarté du message	10
8.2. Problèmes relatifs à la cohérence	11
8.3. Problèmes relatifs à la structure	12
9. Erreurs relatives à la maîtrise du code linguistique	13
9.1. Coquilles et autres accidents graphiques	13
9.2. Erreurs d'orthographe lexicale	13
9.3. Erreurs d'orthographe grammaticale	14
9.4. Erreurs de syntaxe	14
9.5. Erreurs de ponctuation	15
9.6. Erreurs de vocabulaire	16
10. Évaluation des travaux des étudiantes et des étudiants non francophones	17
• Références bibliographiques	18
• Outils pour la correction	18

1. Introduction

Ce document s'adresse aux membres du personnel enseignant de la Faculté des sciences de l'éducation ainsi qu'aux correctrices et aux correcteurs des travaux et examens. Il vise à les familiariser avec les critères de correction et les échelles de notation qui servent à évaluer la qualité des textes produits par les étudiantes et les étudiants.

Les critères d'évaluation de la qualité des textes décrits plus bas sont l'un des éléments de la *Politique de la Faculté des sciences de l'éducation en matière de valorisation et de développement des compétences langagières en français* adoptée par le conseil de la Faculté en avril 2014. Ils sont mentionnés dans le dernier paragraphe de la section « Dispositions » de la Politique : « La Faculté veille à ce que tous les membres du personnel enseignant appliquent, dans la correction des travaux écrits et des examens, les *Critères d'évaluation de la qualité des textes à la Faculté des sciences de l'éducation*. »

La Politique ainsi que les critères d'évaluation qui y sont rattachés s'inscrivent dans le cadre de la *Politique sur l'usage du français à l'Université Laval* et des *Dispositions relatives à l'application de la Politique sur l'usage du français à l'Université Laval*, en particulier celles qui concernent les futurs enseignants (2.2 : *Programmes de formation initiale à l'enseignement* ; 2.3 : *Règles de fonctionnement en matière de programmes de formation initiale des enseignants*).

- Hyperlien vers la Politique de la FSE : <https://www.fse.ulaval.ca/cdcl/politiquefrançais/>
- Hyperlien vers la Politique sur l'usage du français à l'Université Laval : http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/polfrannov2004.pdf
- Hyperlien vers les dispositions relatives à l'application de la politique sur l'usage du français à l'Université Laval : http://www2.ulaval.ca/fileadmin/Secretaire_general/Politiques/Dispositions_relatives_application_Politique.pdf

Les concepteurs des outils de correction rattachés à la politique de la Faculté en matière de qualité du français avaient pour objectif de produire un instrument d'évaluation qui reflète le jugement professionnel du personnel enseignant relativement aux habiletés en communication écrite des étudiantes et des étudiants. En effet, les grilles d'évaluation décrites plus bas sont le fruit de nombreuses consultations et

- expriment les attentes du personnel enseignant concernant la maîtrise et le développement de certaines compétences langagières de niveau universitaire ;
- permettent de fournir aux étudiantes et aux étudiants, dans le cadre des évaluations formatives et sommatives, des indications propres à favoriser le développement de leurs compétences en communication écrite et en français ;
- sont faciles d'utilisation.

2. Compétence scripturale attendue et critères d'évaluation

La compétence scripturale attendue de la part des étudiantes et des étudiants de la Faculté est éminemment complexe, mais il est possible d'en donner une définition minimale, susceptible de faire consensus parmi les membres du personnel enseignant :

La capacité de produire un texte pertinent, clair, cohérent et bien structuré, écrit dans un français correct.

À partir de cette définition, on peut distinguer – outre les éléments directement liés au contenu, auxquels renvoie ici le terme « pertinence » (v. plus bas) – deux composantes du texte, qu'il convient d'évaluer séparément :

- la composante discursive (ou textuelle), qui vise des habiletés rédactionnelles et communicationnelles propres aux études universitaires ;
- la composante linguistique, qui vise la maîtrise du code linguistique (supposée acquise).

Voilà pourquoi deux outils d'évaluation ont été élaborés, l'un visant les **qualités textuelles**, l'autre la **maîtrise du code linguistique**.

Qualités textuelles

Clarté, cohérence, structure : ces qualités renvoient à des caractéristiques générales essentielles de tout texte non littéraire, et à plus forte raison des textes produits dans le contexte de la formation universitaire. Les trois notions peuvent se justifier sur le plan théorique et sont signifiantes pour les enseignants comme pour les étudiants. Comme critères, elles sont intégrées à l'évaluation globale du texte sous la forme d'un pourcentage prédéterminé (10 %) et sont évaluées de façon concomitante et holistique. Pour ce qu'il est convenu d'appeler le « contenu » (qui correspond à la « pertinence » figurant dans la définition de la compétence scripturale attendue), il est donc dorénavant corrigé sur 90 points au lieu de 100 (v. section suivante).

L'ajout des critères visant les qualités textuelles est l'innovation la plus importante par rapport aux modalités d'évaluation de la qualité de la langue en vigueur à la Faculté jusqu'à la session d'été 2014. L'inclusion des trois critères d'ordre textuel devrait envoyer aux étudiantes et aux étudiants un message susceptible de favoriser chez eux le développement d'un rapport positif avec l'utilisation d'une langue de qualité dans leurs communications scientifiques ou professionnelles. Mettre ainsi l'accent sur des composantes de la langue plus importantes que l'orthographe à l'université devrait également avoir pour effet de stimuler leur motivation.

Maitrise du code linguistique

Quant à la manière d'évaluer la maitrise du code linguistique, elle n'est pas très différente de ce qui se faisait jusqu'à la session d'été 2014. En effet, les erreurs de langue entraînent toujours la perte d'un certain nombre de points (représentant au maximum 20 % de la note), mais la façon de déterminer le nombre de points à retrancher est propre à la nouvelle politique.

La maitrise du code linguistique est une compétence supposée acquise. Cela dit, pour de nombreuses raisons, cela n'est pas toujours le cas. Il est donc important de signaler à ceux et à celles qui rencontrent des difficultés à cet égard qu'ils doivent renforcer leur connaissance du français écrit de manière à pouvoir répondre aux exigences de leur programme d'études et aux attentes de la société vis-à-vis de futurs professionnels en éducation.

Les étudiantes et les étudiants auraient tort de penser qu'ils peuvent maintenant « perdre 30 % des points à cause du français » – alors qu'avant, « ce n'était que 20 % ». On doit leur expliquer que 10 % sont attribués à des habiletés communicationnelles indissociables de la maitrise des contenus disciplinaires. Ces habiletés, qui ne sont évidemment pas propres à l'utilisation de la langue française, étaient souvent prises en compte de manière indirecte dans les évaluations. Maintenant, elles sont désignées de manière explicite.

Il importe par ailleurs de souligner que tous les travaux et examens doivent être corrigés sur 100, afin de faciliter le calcul de la note et, surtout, de donner à l'évaluation un cadre de référence stable relativement aux divers niveaux de compétence, car il est alors identique à l'échelle de notation de la Faculté pour le premier cycle :

A⁺ [95-100], excellent, 4,33 ; A [91,5-95], excellent, 4,00 ; A⁻ [88-91,5], excellent 3,67 ; B⁺ [84,5-88], très bon, 3,33 ; etc.

3. Évaluation de la pertinence du texte (90 % de la note)

Les auteurs des deux outils d'évaluation ont pris garde à ce que les qualités textuelles visées fassent le moins possible double emploi avec les critères d'évaluation relatifs à ce qu'on appelle communément « contenu » ou « fond », cette dimension essentielle du texte que résume le terme « pertinence » dans la définition de la compétence qui figure plus haut.

La pertinence d'un texte découle en très grande partie de la qualité des informations qu'il contient. Le correcteur ou la correctrice doit s'assurer que les éléments d'information présentés dans le texte sont justes, complets et correctement articulés. Telle qu'elle est définie aux fins du présent exercice, la pertinence inclut aussi différents éléments du mandat d'écriture qui a été donné et qui sont évalués à l'intérieur des 90 % qui lui sont dévolus. Parmi ces éléments, on peut mentionner entre autres :

- les diverses composantes référentielles (concepts, notions, cadre théorique, problématique, sources, méthodes, démarches, etc.) liées à l'activité d'apprentissage en cause ;

- la « conformité au genre (textuel) » : on demande aux étudiantes et aux étudiants d'écrire un texte qui respecte certaines règles et conventions liées à un genre donné, qu'il s'agisse d'un rapport de stage, d'une synthèse, d'une analyse de cas, d'un examen de doctorat, etc. ;
- l'« efficacité du texte » : le texte doit atteindre le but défini par l'enseignante ou l'enseignant (informer, critiquer, démontrer, etc.) ;
- l'adaptation à la situation de communication et au destinataire, même si elle peut être comprise dans les caractéristiques génériques ;
- l'adéquation de la posture énonciative : emploi (ou non) des marqueurs de la subjectivité (modalisateurs d'énoncé, termes affectifs ou évaluatifs) ; emploi du discours rapporté (on doit pouvoir saisir facilement si le scripteur rend compte des propos d'autrui ou s'il parle en son nom propre) ;
- l'intégration des citations (respect du texte cité, justesse des références, etc.) ;
- la qualité des figures et des tableaux ;
- le respect des normes relatives à la présentation des travaux universitaires (notamment celles qui concernent la bibliographie) ;
- l'emploi du registre de langue qui convient.

Tous ces éléments, et d'autres encore, peuvent constituer des critères de correction.

4. Qualités textuelles : clarté, cohérence et structure

Pour déterminer la note relative aux qualités textuelles, il faut choisir entre cinq options renvoyant à des niveaux de compétence différents¹.

10/10	Excellent travail sur le plan de la clarté, de la cohérence et de la structure.
8/10	Bon travail sur le plan de la clarté, de la cohérence et de la structure.
6/10	Travail tout juste passable sur le plan de la clarté, de la cohérence et de la structure.
3/10	Travail présentant d'importantes faiblesses sur le plan de la clarté, de la cohérence et de la structure.
0/10	Travail ne répondant pas aux exigences minimales sur le plan de la clarté, de la cohérence et de la structure.

CLARTÉ

Il ne s'agit pas d'un phénomène qu'on peut définir de manière purement abstraite, car un texte n'est pas clair en soi : il l'est pour quelqu'un, dans un contexte de communication donné. La notion de clarté renvoie au jugement que porte sur un texte ou un segment de texte la personne qui le lit, et ce, en fonction de l'aisance avec laquelle elle parvient à dégager, c'est-à-dire à reconstruire, le message qu'il contient. On pourrait dire que la clarté se manifeste dans le fait que, dès la première lecture, on peut saisir de quoi il est question (thèmes et sous-thèmes) et ce qui en est dit (le propos). En ce sens, le critère « clarté » est étroitement lié à la réussite de l'acte de communication et à l'adaptation à la situation de communication. Le plus souvent, les correctrices ou correcteurs, en tant que destinataires institutionnels, ne lisent pas les

¹ Attribuer 9, 7 ou 5 est évidemment possible, mais cela n'est pas recommandé. En effet, quels énoncés permettraient de décrire les niveaux de compétence correspondants ?

travaux et examens pour en apprendre davantage sur la matière du cours en cause – ils la connaissent déjà fort bien –, mais plutôt pour évaluer le niveau de maîtrise de l'étudiante ou de l'étudiant relativement à cette matière, capacité qui se manifeste nécessairement dans le fait de l'exposer de manière claire. Tel est l'enjeu de cette situation de communication particulière, où le destinataire du message est par définition plus savant que l'émetteur. La tâche du correcteur ne consiste donc pas seulement à comprendre le message (à fortiori à chercher l'information attendue !), mais aussi à juger de sa « compréhensibilité ».

Termes associés² : intelligibilité, lisibilité, fluidité ; clarté : du propos, des énoncés, de l'exposé ; concision.

COHÉRENCE

Certes, le terme *cohérence* renvoie, en linguistique textuelle, à un objet complexe – voire à plusieurs objets complexes –, mais il a été jugé indispensable par nombre de personnes consultées, et ce, malgré son caractère polysémique. Parmi les éléments constitutifs de la cohérence textuelle, signalons :

- la non-ambiguïté des antécédents à travers les reprises (par exemple, les pronoms) ;
- l'emploi adéquat des connecteurs interphrastiques (conjonctions et adverbe de coordination, conjonctions de subordination : *mais, puis, puisque*, etc.) ;
- l'emploi adéquat des organisateurs textuels (marqueurs de relation, paragraphes, etc.) ;
- l'emploi adéquat des transitions entre les paragraphes ou les parties du texte ;
- la cohésion dans l'emploi des temps verbaux.

Termes associés : cohésion (discursive), unité (discursive) ; réseau anaphorique, anaphores.

STRUCTURE

Les composantes textuelles ou discursives associées à la cohérence sont tellement nombreuses qu'on pourrait estimer que ce seul critère couvre la totalité des aspects pertinents dans l'évaluation d'un texte. Toutefois, plusieurs membres du personnel enseignant ont souhaité voir inclure un critère renvoyant à l'organisation du texte. C'est pourquoi un troisième critère a été ajouté, la structure, qui peut être vue comme subordonnée à la cohérence. Ce critère vise les éléments liés au plan du texte, à son organisation globale. Il permet d'évaluer l'ordre dans lequel les informations sont organisées afin d'atteindre un but donné.

Termes associés : fil conducteur, direction, orientation, progression thématique / progression du propos, visée de discours, paragraphes articulés, organisation du texte, articulation logique des composantes du texte.

Les critères « structure » et « cohérence » peuvent être considérés comme plus objectifs que le critère « clarté » du fait qu'ils renvoient directement à des phénomènes observables dans le texte. Ils contribuent néanmoins à la clarté. La note attribuée en fonction des trois critères d'ordre textuel, rappelons-le, est déterminée de manière globale, holistique ; on n'évalue pas séparément la clarté, la cohérence et la structure d'un texte.

² Les termes associés ne sont pas des synonymes du critère en cause : ils constituent des points de repère notionnels complémentaires pour les utilisatrices et les utilisateurs de la grille.

Remarque

La grille relative aux qualités textuelles s'applique aux textes d'au moins une page (environ 350 mots), elle ne vise donc pas les réponses brèves dans le cadre d'un examen.

5. Maîtrise du code linguistique

Le second outil d'évaluation porte sur la maîtrise du code linguistique, c'est-à-dire les éléments de la compétence en écriture relevant de la connaissance générale du français. Y sont regroupés : l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la syntaxe, la ponctuation, le vocabulaire³.

Termes associés : norme linguistique, bon français, français standard, qualité du français, français de qualité.

(Aucun point retranché)	Travail ⁴ ne comportant que très peu ou pas d'erreurs de langue.
-5 %	Travail comportant quelques erreurs de langue.
-10 %	Travail comportant plusieurs erreurs de langue.
-15 %	Travail comportant un nombre important d'erreurs de langue.
-20 %	Travail comportant un nombre très important d'erreurs de langue.

Contrairement à la compétence d'ordre textuel ou discursif, qui se manifeste par la présence de certaines « qualités » et se traduit de manière positive par l'attribution de points, la maîtrise du code linguistique s'observe par l'absence d'écarts grammaticaux, syntaxiques, lexicaux, etc. ; ces écarts sont donc sanctionnés de manière négative, par la perte de points.

Dans l'évaluation de la maîtrise du code linguistique, il importe par ailleurs de tenir compte de trois facteurs :

- la variation dans la longueur des textes ;
- la distinction entre deux contextes de réalisation très différents, car les travaux sont faits à la maison (souvent en équipe), alors que les examens sont rédigés en classe⁵ ;
- le niveau de compétence exigé selon le champ disciplinaire (par exemple, à l'endroit de futurs enseignants et enseignantes de français, au primaire comme au secondaire).

³ On distinguera le *vocabulaire*, qui renvoie à l'emploi correct des mots courants, et la *terminologie*, qui désigne les termes, concepts ou notions appartenant à une discipline scientifique donnée. Les problèmes de terminologie relèvent du critère « pertinence ».

⁴ Le terme *travail* inclut ici les examens.

⁵ Le plus souvent, les facteurs longueur du texte et contexte de production sont concomitants, puisque les examens en classe sont par définition plus courts que la plupart des travaux réalisés à la maison.

Les énoncés correspondant aux cinq niveaux de l'échelle de notation doivent donc être pondérés comme suit :

compte tenu de sa longueur, du contexte de sa réalisation et du champ disciplinaire visé, il ressort que ce travail / cet examen comporte relativement :

- très peu d'erreurs de langue, voire aucune (aucun point retranché) ;
- quelques erreurs de langue (-5 %) ;
- plusieurs erreurs de langue (-10 %) ;
- etc.

En fonction des paramètres mentionnés plus haut, il appartient à la personne responsable de la correction d'un travail de déterminer les seuils quantitatifs correspondant aux critères qualitatifs. Ces niveaux d'exigence doivent être définis en concertation avec les directions de programme et figurer dans les plans de cours.

Par exemple, pour un travail d'une dizaine de pages (une sorte d'étalon de mesure),

- un niveau élevé d'exigence pourrait correspondre à
la capacité de produire un texte qui contient, en moyenne, moins d'une erreur toutes les deux pages
- alors qu'un faible niveau d'exigence – en deçà duquel on ne doit pas descendre – correspondrait à
la capacité de produire un texte qui contient, en moyenne, moins d'une erreur par page.

Les niveaux des échelles de notation sont définis en conséquence :

Niveau d'exigence élevé

- quelques erreurs de langue (-5 %) : en moyenne, une erreur toutes les deux pages ;
- plusieurs erreurs de langue (-10 %) : en moyenne, une erreur par page ;
- un nombre important d'erreurs par page (-15 %) : en moyenne, deux erreurs par page ;
- un nombre très important d'erreurs par page (-20 %) : en moyenne, plus de deux erreurs par page.

Niveau d'exigence minimal

- quelques erreurs de langue (-5 %) : en moyenne, une erreur par page ;
- plusieurs erreurs de langue (-10 %) : en moyenne, deux erreurs par page ;
- un nombre important d'erreurs par page (-15 %) : en moyenne, trois erreurs par page ;
- un nombre très important d'erreurs par page (-20 %) : en moyenne, plus de trois erreurs par page.

Il en va de même pour les examens, à ceci près qu'on montre une certaine tolérance quant au nombre d'erreurs. À cet égard, il importe de souligner que le pourcentage retranché (le cas échéant) correspond au nombre approximatif d'erreurs, contrairement à la façon de faire en usage dans les dernières années, qui imposait un décompte précis des erreurs relevées.

Remarque

Quand le nombre d'erreurs dépasse le seuil indiqué par -20 % (par exemple, une quarantaine d'erreurs pour un travail de 10 pages), l'étudiante ou l'étudiant pourrait voir son travail refusé avec la mention « à refaire » (à certaines conditions) et faire l'objet d'un « signalement » à la direction de son programme. Les directions des programmes pourront se pencher sur cette question.

6. Calcul de la note d'un travail ou d'un examen

La note d'un travail est établie selon les étapes suivantes :

- on détermine, sur 90, le nombre de points obtenus pour la « pertinence » (éléments de contenu, autres critères spécifiques à l'activité de formation), par exemple : 75/90 ;
- on attribue la note correspondant aux qualités textuelles, par exemple : 8/10 ;
- on obtient un résultat global sur 100 : 83 % ;
- on déduit le pourcentage de points perdus en raison des erreurs de français, par exemple -5 % : $83\% - 5\% = 78\%$;
- on pondère la note selon sa valeur relative, par exemple, si le travail représente 25 % de la note du cours : $78 \times 0,25 = 19,5/25$.

Exemple de fiche d'évaluation d'un travail ou d'un examen :

- pertinence du contenu : 75/90
- qualités textuelles : 8/10
- sous-total : 83 %
- maîtrise du code linguistique : -5 %
- total : 78 %
- pondération (selon la valeur du travail) : 19,5/25

Un dispositif de calcul des notes a été intégré à ENA.

Ne pas corriger sur 100 risque de causer quelques maux de tête arithmétiques. Rappelons qu'il faut, d'une part, ramener sur 90 les grilles de correction correspondant à la totalité des points attribués à une évaluation (si elles sont antérieures à l'implantation des nouvelles modalités d'évaluation) et, d'autre part, intégrer la portion de 10 % dédiée aux qualités textuelles.

L'utilisation des nouveaux critères de correction impliquera certaines adaptations, illustrées par les deux exemples suivants :

Exemple 1 : adaptation d'une échelle de notation sur 100

Avant l'été 2014	À partir de l'automne 2014
Valeur totale : 100	Valeur totale : 100
Critère A : 25	Critère A : 22,5
Critère B : 25	Critère B : 22,5
Critère C : 25	Critère C : 22,5
Critère D : 25	Critère D : 22,5
	Qualités textuelles : 10
Qualité du français : - x pts	Maîtrise du code linguistique : - x pts

Exemple 2 : adaptation d'une échelle de notation sur 40

Avant l'été 2014	À partir de l'automne 2014
Valeur totale : 40	Valeur totale : 100
Critère A : 20	Critère A : 45
Critère B : 15	Critère B : 33,75
Critère C : 5	Critère C : 11,25
	Qualités textuelles : 10
Qualité du français : - x pts	Maîtrise du code linguistique : - x pts

Guère applicable, le second exemple montre qu'il faut adapter ses critères de correction habituels à la répartition « 90 + 10 ». On aurait donc plutôt :

Critère A : 45

Critère B : 35

Critère C : 10

Qualités textuelles : 10.

Remarque

Doit-on (peut-on) relever toutes les erreurs ?

Il est impossible de détecter toutes les erreurs dans une copie d'une certaine longueur, surtout lorsqu'on s'intéresse autant à sa teneur qu'à ses dimensions formelles ou linguistiques. Il n'y a donc pas lieu de craindre d'être « trop sévère » ni d'accorder un « forfait » d'erreurs « qui ne comptent pas ».

7. Compétences en développement

Avant leur arrivée à l'université, les étudiantes et les étudiants ont acquis certaines habiletés en rédaction. Cependant, le niveau de compétence dans la production de textes appartenant à des genres universitaires ou professionnels varie beaucoup d'un individu à l'autre. La plupart des textes répondent certes en partie aux exigences liées aux études universitaires, mais pas à toutes. Il en va ainsi d'un rapport de stage (texte de six pages, non reproduit ici) écrit par un étudiant de 3^e année d'un programme de baccalauréat en enseignement : on peut y faire quelques observations en lien avec le développement d'une compétence scripturale de niveau universitaire.

La correctrice ou le correcteur note d'abord que le scripteur a composé une brève introduction (huit lignes) qui combine assez habilement le mandat d'écriture reçu et l'annonce du plan de son travail. Le développement comprend les trois sections promises où sont effectivement traités les trois thèmes principaux. Il est suivi d'une conclusion substantielle (une page et quart) plutôt bien structurée et pertinente. Les indices de la compétence scripturale et communicationnelle de l'étudiant ne manquent pas et on ne peut douter des efforts qu'il a déployés pour produire un texte de bonne tenue qui réponde aux attentes de son professeur. Mais on ne manque pas de relever par ailleurs divers dysfonctionnements qui déparent l'ensemble :

- chacune des trois sections est d'un seul tenant (des « blocs » d'une page et demie environ), alors que, pour favoriser la lisibilité, il aurait fallu les diviser en trois ou quatre paragraphes, en fonction des aspects (sous-thèmes) traités ;

- plusieurs formulations sont inutilement longues, répétitives, peu « économiques » :
 - ... ~~lors du déroulement~~ de mon stage...
 - ... les formules pédagogiques et le matériel que j'allais utiliser ~~pour mon enseignement~~.
- en maints endroits, un segment phrastique correct est suivi d'un autre qui dénote certaines faiblesses d'ordre syntaxique ou grammatical :
 - *J'ai pu voir quelles compétences les élèves avaient déjà acquises et j'ai été en mesure de ~~vraiment~~ cibler *quels savoirs était nécessaire à détenir pour la réalisation du cours.*
- on est distrait par des erreurs de diverses natures :
 - le lecteur doit remonter quatre phrases (sur six lignes) pour identifier l'antécédent masculin singulier d'un pronom personnel « il » ;
 - le mauvais emploi de quelques prépositions (*les éléments acquis *des élèves = par les élèves ; les étudiants avaient une bonne connaissance *sur les savoirs qui seront abordés = connaissance des...*) ;
 - le manque de constance dans l'emploi de certains termes (*élèves ou étudiants ? , l'objectif ou les objectifs ?*) ;
 - erreur sur le genre d'un pronom de rappel (*je comparerai mon enseignement avec *celle de mon enseignante associée*), erreur due probablement à l'influence d'une prononciation appartenant au registre populaire ;
 - ponctuation souvent déficiente ;
 - etc.
- la fin du texte apparaît nettement moins soignée, les erreurs sont de plus en plus fréquentes.

Autrement dit, ce qui étonne, déçoit ou irrite, c'est qu'un même individu soit capable de produire des portions de texte tout à fait correctes, mais d'autres, trop nombreuses, qui ne respectent pas les règles de la langue ou les normes et principes de la communication écrite de niveau universitaire. L'ensemble témoigne d'une compétence scripturale mal assurée, incomplète à plusieurs égards. Par la correction que l'on fait de son travail, on essaie d'amener l'auteur à prendre conscience des aspects de cette compétence qui doivent être consolidés ou développés, en particulier de l'importance de réviser son texte. Ainsi, selon l'ampleur des erreurs relevées, cet étudiant pourrait se voir retirer 15 ou 20 % des points attribués aux aspects linguistiques, mais obtenir par exemple 8/10 pour les aspects textuels.

8. Problèmes d'ordre textuel ou discursif

8.1. Problèmes relatifs à la clarté du message

Comme il a été expliqué plus haut, c'est à titre de lecteur-évaluateur (en quête d'un message) et non de « spécialiste du français » que la correctrice ou le correcteur porte un jugement sur la clarté du texte, sur l'accessibilité de son contenu. Évidemment, on peut (presque) toujours décomposer en termes strictement linguistiques un passage considéré comme obscur et formuler un diagnostic de nature grammaticale ou lexicale, mais ce n'est pas ce qui est attendu ici. Ce qui importe, c'est de signaler à l'auteur dans quelle mesure le lecteur (qui adopte une position à la fois bienveillante et exigeante) parvient à extraire, moyennant un effort raisonnable, le message contenu dans son texte.

Il est suggéré aux correcteurs et correctrices d'indiquer dans la marge, par exemple au moyen d'un point d'interrogation ou de « pas clair », les passages manquant de clarté⁶. Au terme de leur lecture, ils peuvent aussi se poser la question « Ai-je pu lire et comprendre ce texte sans trop de difficulté ? ».

⁶ Plus le passage ciblé sera circonscrit avec précision, plus l'étudiant pourra comprendre la nature de son erreur.

Exemples de phrases manquant de clarté :

- *On doit amener les élèves à fréquenter des endroits qui leur apporteront de nouvelles aptitudes.*
- *Peu importe le chemin par lequel on accède au savoir, il est primordial de ne jamais le tenir pour acquis.*
- *Que ce soit verbal ou non, chaque parole ou mouvement est significatif.*

(Évidemment, il est impossible de proposer une correction pour ce type d'erreur...)

8.2. Problèmes relatifs à la cohérence

Les problèmes relatifs à la cohérence touchent de nombreux aspects du texte. Il convient de rappeler que c'est à la demande de membres du personnel enseignant qu'a été ajouté un autre critère, celui-là lié à la « structure », même s'il aurait été légitime de voir celle-ci comme une composante de la cohérence. Nous avons donc regroupé sous la rubrique « cohérence » des éléments de cohésion textuelle qui ont des liens étroits avec la dimension linguistique du texte – et non avec ce qui relève plutôt de l'organisation des éléments de contenu.

- Problèmes liés à la reprise de l'information (anaphores)

Des liens clairs, univoques s'expriment notamment par l'emploi de certains déterminants (possessifs, démonstratifs) et de pronoms (personnels, démonstratifs, possessifs, etc.) dits « de rappel » (ou anaphoriques) qui, justement, rappellent une information sans qu'il soit nécessaire de la reformuler explicitement. Ce mécanisme allège le message et en facilite la compréhension. Inversement, l'emploi inadéquat des termes anaphoriques peut induire un « bruit » dans la communication, qui se manifeste par la nécessité de relire la ou les phrases précédentes.

*On dit souvent que ce sont les enseignants qui doivent pousser les jeunes à développer leur soif de savoir. Je crois qu'à la base, cette tâche appartient aux parents. La scolarisation *leur donnerait ensuite de nouveaux moyens pour étendre leurs connaissances.*

Quel est l'antécédent du pronom personnel « leur » ? Ce devrait être le dernier terme pluriel, mais il s'agit de « (aux) parents », alors que « leur » représente « les jeunes », qui figure deux phrases plus haut.

*L'écoute active est le moyen utilisé pour saisir toute la signification d'un message. *Celle-ci implique chez le récepteur qu'il centre son attention sur la personne qui parle.*

En principe, le pronom démonstratif « celle-ci » doit renvoyer au dernier terme féminin singulier (son *antécédent*), pour le distinguer éventuellement d'un autre terme féminin singulier, placé avant. Or, le terme féminin singulier le plus proche de « celle-ci » est « la signification d'un message », alors que son antécédent est en fait « l'écoute active ». Il aurait plutôt fallu écrire « Elle implique... ».

- Problèmes liés aux connecteurs interphrastiques

Certains didacticiens du français suggèrent de regrouper sous la rubrique « connecteurs interphrastiques » des classes de mots distinctes qui ont comme trait commun d'indiquer les relations entre deux phrases : les conjonctions de coordination (*et, ou, donc, or, mais, etc.*), les adverbes de coordination (*toutefois, cependant, néanmoins, par contre, en effet, au contraire, ainsi, aussi, etc.*), les conjonctions de subordination (*sauf que*) et les pronoms relatifs. En effet, dans nombre de leurs emplois, les termes appartenant à ces classes de mots ont en commun de « [rendre] perceptibles les relations sémantiques entre les phrases » (Dumortier, 2013, p. 85).

L'erreur la plus fréquente concernant les connecteurs interphrastiques adverbes de coordination est leur emploi abusif ; ces « marqueurs de relation » doivent faciliter la lecture, non l'alourdir.

- Problèmes liés aux organisateurs textuels

« On peut envisager de réserver la désignation d'«organiseurs textuels» à des mots, des groupes de mots, mais aussi à des marques de toutes sortes (puces, numéros, blancs...) qui manifestent les rapports d'ordre sémantique ou logico-sémantique [...] entre des ensembles supérieurs à la phrase : paragraphes, sections, parties, etc. » (Dumortier, 2013, p. 86.)

- Organisateurs textuels non verbaux

Un paragraphe peut être jugé trop gros ou trop petit, et ce, en raison des liens logico-sémantiques entre les éléments de contenu qui le composent. Le paragraphe doit notamment avoir pour fonction d'indiquer au lecteur que, dans un espace de texte contenu entre deux alinéas, il trouvera une certaine unité thématique.

L'emploi des puces ou des numéros vise également à rendre perceptible la manière dont l'information est organisée ou hiérarchisée. L'abus de ces marques peut toutefois entraîner une désagréable « atomisation du discours informatif » (Dumortier, 2013, p. 89).

- Organisateurs verbaux

Intertitres, marqueurs de points de vue et marqueurs de série sont des organisateurs textuels verbaux (Dumortier). En fonction du genre textuel attendu, l'absence ou l'emploi excessif des organisateurs textuels verbaux peuvent être vus comme des défauts sur le plan de la cohérence textuelle.

Les marqueurs de points de vue (*d'un point de vue pédagogique... didactique... sociologique...*) jouent à peu près le même rôle que les intertitres et leur emploi est important dans les écrits appartenant à un genre universitaire.

Les marqueurs de série « indiquent que les informations vont faire l'objet d'une énumération selon un certain ordre » (Dumortier, 2013, p. 90) : ordre chronologique, ordre de proximité, importance croissante ou décroissante.

- Problèmes liés aux transitions

Dans un texte d'une certaine longueur (et d'une certaine complexité), il peut être utile d'insérer de brefs passages servant à (ré)orienter le lecteur par rapport à la « trajectoire » de l'exposé : on l'aide ainsi à « négocier un virage discursif », par exemple en rappelant ce qui précède, en annonçant la suite ou en soulignant les liens avec le but du texte. Il se peut donc qu'on doive signaler une « transition manquante ».

- Problèmes liés aux temps verbaux

Chaque texte ou portion de texte implique une « cohérence temporelle » qui se manifeste par l'emploi judicieux des temps verbaux. Toute ambiguïté ou confusion à cet égard constitue une erreur.

8.3. Problèmes relatifs à la structure

Les problèmes relatifs à la structure concernent l'organisation de l'information dans le texte ainsi que les moyens employés pour la rendre perceptible. Comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs préféreront y voir des dysfonctionnements touchant la cohérence.

Pour détecter les éventuels problèmes relatifs à la structure du texte, on peut se poser des questions comme les suivantes :

- Le plan est-il aisément perceptible ?
- Le texte comprend-il toutes les parties attendues, et ce, dans la forme qui convient, en fonction des attentes clairement exprimées par le professeur quant au plan ?

9. Erreurs relatives à la maîtrise du code linguistique

9.1. Coquilles et autres accidents graphiques

Réglons d'abord le cas des « coquilles et autres accidents graphiques »⁷. Les fautes de frappe ne devraient pas être considérées comme des erreurs d'orthographe, car elles ne dénotent pas une méconnaissance de la langue, mais représentent plutôt des « accidents de parcours » d'autant plus excusables s'il s'agit d'un travail long ou d'un examen. Cela dit, la grande fréquence de telles « distractions » peut indiquer un manque de soin lors de la révision du texte et constituer un obstacle à la clarté. Voici quelques exemples :

- *J'ai pu ainsi situer le *que cours que j'allais donner par rapport aux autres modules du programme.*
- *Un enseignant doit toujours *être mesure de connaître ses forces et ses faiblesses.*
- *Le scripteur peut donc écrire le même mot de *feux manières différentes dans un même texte.*

9.2. Erreurs d'orthographe lexicale

Le terme *orthographe lexicale* renvoie à la forme graphique correcte d'un mot, telle qu'on la trouve dans les dictionnaires de langue. Les erreurs d'orthographe lexicale sont par définition « inaudibles », c'est-à-dire qu'on ne peut les détecter à l'oreille.

En ce qui concerne l'utilisation de l'orthographe rectifiée⁸, il convient de noter que la Faculté y est favorable. L'orthographe traditionnelle, à moins qu'elle ne soit interdite pour des raisons de formation, est également acceptée. Bien que cela ne soit pas souhaitable, le scripteur peut donc écrire le même mot de deux manières différentes dans un même texte.

Forme incorrecte	Forme correcte	Forme incorrecte	Forme correcte
<i>*problème</i>	<i>problème</i>	<i>*professeur</i>	<i>professeur</i>
<i>*voici</i>	<i>voici</i>	<i>*suspence</i>	<i>suspense</i>
<i>*pécunière</i>	<i>pécuniaire</i>	<i>le *soutient</i>	<i>le soutien</i>
<i>l'école *Québécoise</i>	<i>l'école québécoise</i>	<i>*demi litre</i>	<i>demi-litre</i>
<i>travailler *d'avantage</i>	<i>travailler davantage</i>	<i>Bernard *Schnewly</i>	<i>Bernard Schnewly</i>

⁷ Nous empruntons ici plusieurs éléments à l'ouvrage suivant : Guénette, L., Lépine, F. et Roy, R.-L. (2004). *Le français tout compris. Guide d'autocorrection du français écrit*. Ville Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

⁸ Cf. section « Rectifications de l'orthographe » dans la Banque de dépannage linguistique (BDL) de l'OQLF : http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1&Th_id=173.

9.3. Erreurs d'orthographe grammaticale

Sous la rubrique *orthographe grammaticale* sont réunies toutes les erreurs concernant les accords (verbe, adjectif, participe passé) et la morphologie (conjugaison), ainsi que certains autres problèmes de grammaire. Ces erreurs, dans la plupart des cas, sont inaudibles (cf. 9.2), ce qui explique qu'elles soient souvent qualifiées de « fautes d'inattention ».

Forme incorrecte	Forme correcte	Forme incorrecte	Forme correcte
<i>j'ai *exclus les cas...</i>	<i>exclu</i>	<i>les conflits *surviennes</i>	<i>surviennent</i>
<i>une discipline *exigente</i>	<i>exigeante</i>	<i>*une exemple</i>	<i>un exemple</i>
<i>Un auteur des plus *respecté</i>	<i>respectés</i>	<i>l'enseignement de la morale est *considérée</i>	<i>considéré</i>
<i>Une *toute autre approche</i>	<i>tout</i>	<i>L'argument qu'*invoque souvent ces auteurs</i>	<i>invoquent</i>
<i>La plupart *pense</i>	<i>pensent</i>	<i>nous avons *consultés plusieurs sources</i>	<i>consulté</i>
Homophones grammaticaux : <i>a/à, ce/se, ces/ses, leur/leurs, on/ont, peu/peut/peux, quoi que/quoique, etc.</i>			

9.4. Erreurs de syntaxe

Par *syntaxe*, on entend tout ce qui regarde l'organisation de la phrase et les rapports entre les mots et les groupes de mots. Contrairement à la grande majorité des problèmes d'ordre orthographique (v. plus haut), les erreurs de syntaxe se détectent presque toutes à l'oreille : le lecteur se dit que quelque chose d'ordre structurel « cloche » dans une phrase, sonne mal, même s'il n'est pas capable de l'analyser en termes grammaticaux.

*Si elle devient coiffeuse, elle n'aura pas le même statut prestigieux que si elle *deviendrait médecin... → ... si elle devenait médecin.*

*On ne doit pas se contenter de regarder les élèves progresser, mais aussi *de les accompagner... → ... mais aussi Ø les accompagner... (Rem. Les problèmes de syntaxe les plus fréquents concernent l'emploi des prépositions, notamment à, de et sur.)*

*J'ai été en mesure de cibler *quels savoirs était nécessaire à détenir pour la réalisation du cours. → J'ai été en mesure de cibler les savoirs qu'il était nécessaire de posséder pour donner le cours.*

*J'ai vécu cette situation comme enseignante *auprès d'enfants en difficulté dont la source est la pauvreté. → J'ai vécu cette situation comme enseignante auprès d'enfants en difficulté dont les problèmes prenaient leur source dans la pauvreté. (D'autres solutions sont possibles.)*

*L'auteur *débute son article avec une introduction qui nous fait *prendre conscience du sujet dont il veut nous communiquer. → L'auteur commence son article avec une introduction qui nous fait prendre conscience du sujet dont il veut nous parler (qu'il veut traiter, auquel il veut nous sensibiliser).*

*[Dans cette école,] les élèves ont l'opportunité de participer à plusieurs activités scolaires et *d'avoir la possibilité d'étudier dans un programme spécial (concentration). → [...] et ont la possibilité...*

Les erreurs de syntaxe peuvent trahir un manque de soin lors de la rédaction qui découlerait d'une représentation déficiente de l'écriture dans le contexte de la formation disciplinaire : écrire se limiterait à « mettre sur papier » ce qu'on a à l'esprit, le scripteur n'ayant pas intégré qu'il s'agit plutôt de construire sa pensée au moyen du langage verbal, un processus plus exigeant. L'exemple suivant illustre l'emploi d'un langage « spontané », proche de l'oral.

La majorité des élèves sont attentifs et ils participent (sic). Par contre, comme j'ai dit (sic) précédemment, les élèves ne travaillent pas énormément. Ils ne font pas leur devoir (sic) et lorsqu'ils les font, après avoir compris un numéro, pour eux (sic) ils ont compris toute la matière.

9.5. Erreurs de ponctuation

La ponctuation peut être définie comme l'« ensemble des signes graphiques servant à marquer certains rapports syntaxiques, liens sémantiques ou nuances affectives, souvent perceptibles à l'oral »⁹.

Les erreurs les plus fréquentes concernent l'emploi de la virgule, surtout dans des contextes où il en faudrait une (ou deux) pour signaler l'insertion d'un segment généralement facultatif. En voici trois exemples.

J'ai eu à réagir rapidement, à régler des problèmes et par le fait même, j'ai commis des erreurs. → ... à régler des problèmes et, par le fait même, j'ai commis des erreurs.

Dans cette optique nous allons aborder la question du [...] → ... Dans cette optique, nous allons aborder...

L'auteur souligne que malgré le débat les contributeurs s'accordent sur le fait que [...] → ... souligne que, malgré le débat, les...

Évidemment, il est impossible d'illustrer ici tous les autres cas d'omission de la virgule. En voici néanmoins quelques-uns.

Ensuite, l'auteur présente les trois entités en interaction dans la structure identitaire soit [...]. → ... les trois entités en interaction dans la structure identitaire, soit [...]. (Il manque une virgule dite « d'insertion » devant la conjonction soit.)

Je pense tout d'abord que l'examen formatif que je leur ai présenté a pu fausser leur jugement et avec raison. → ... a pu fausser leur jugement, et avec raison. (Il manque une virgule dite « de renforcement » devant la conjonction et qui précède un segment qui se situe sur un autre plan énonciatif.)

Voilà quelques-uns des moyens qui sont à notre disposition, afin de participer à l'épanouissement culturel des élèves → ... qui sont à notre disposition ∅ afin de participer à... (Il y a, en fin de phrase, une virgule indue devant un segment de phrase qui exprime le but.)

Une autre erreur fréquente concernant l'emploi de la virgule est la présence indue de la virgule entre deux composants indissociables, par exemple :

- entre le sujet et le verbe ou entre le verbe et son complément : *En s'appuyant, sur le débat entre [...] et [...], l'auteur... → En s'appuyant ∅ sur le débat entre [...] et [...], l'auteur...*
- entre un nom et l'élément qui le complète : *Il y a plus d'une chose, à observer chez l'enseignant → ... une chose ∅ à observer...*

Évidemment, on peut rencontrer des erreurs relatives à l'emploi des autres signes de ponctuation. En voici quelques-unes (sans exemple) :

⁹ Guénette, L., Lépine, F. et Roy, R.-L. (2004), p. 3.

- le point-virgule employé à la place des deux points, pour introduire un nouvel élément ;
- le point d'interrogation à la fin d'une phrase interrogative indirecte ;
- la présence indue d'un point de phrase après un point d'abréviation, le cas le plus fréquent étant « *etc.. » ;
- l'emploi des guillemets anglais au lieu des guillemets français.

Et, pour conclure :

Les quatre autres sont : l'adolescent, le jeune adulte, l'adulte mature et l'adulte âgé. → Les quatre autres sont l'adolescent [...]. (Présence indue du deux-points.)

9.6. Erreurs de vocabulaire

Les erreurs de vocabulaire concernent l'emploi des mots du point de vue de leur sens et, dans certains cas, de leur forme.

- Erreur sur le sens du mot ou de l'expression :

*Il est important que les cégépiens soient initiés aux *condiments de la philosophie. → rudiments.*

*Un enseignant est un modèle pour les élèves et doit surveiller ses *agissements. → parmi les solutions possibles : avoir un comportement exemplaire.*

- Combinaison boiteuse entre deux mots ou expressions (ou plus) :

*Je leur en exposerai les fondements et ils *pousseront plus loin les domaines les touchant particulièrement. → approfondiront...*

*Une mission éducative est confiée à l'enseignant. Ce dernier doit *composer son rôle par trois dimensions fondamentales. → s'assurer d'y intégrer trois dimensions fondamentales... (?)*

*Malgré *la formation universitaire à laquelle nous nous prêtons... → Malgré notre formation universitaire... malgré la formation universitaire que nous avons suivie...*

- Termes inutiles ou redondances :

*[...] pour l'aider à mieux se connaître *lui-même → à mieux se connaître.*

- Barbarisme (mot ou expression qui n'existe pas) :

*Afin de vérifier la *véridité de ce que la conférencière avançait... → véracité.*

- Altération d'une expression figée :

*L'enseignant n'est pas la direction de l'école, mais il *travaille de pair avec cette dernière → mais il collabore (?) avec elle. – Rem. « travailler de pair avec qqn » n'existe pas (contrairement à « aller, marcher de pair ») ; de plus, « de pair » signifie « sur un pied d'égalité », ce qui ne convient probablement pas au contexte.)*

- Anglicisme :

*Nous nous proposons d'analyser comment les aides technologiques peuvent *supporter l'élève dans sa quête d'autonomie → soutenir l'élève...*

- Mot ou expression appartenant au registre oral familier :

*Si elle veut devenir *police, elle devra... → policière.*

En marge des erreurs de vocabulaire, on peut signaler la répétition induite de certains mots :

Mon stage [...] s'est déroulé dans un milieu scolaire normal. L'école secondaire où j'ai réalisé mon stage regroupe les cinq années scolaires. Dans ce milieu scolaire, les élèves ont l'opportunité de participer à plusieurs activités scolaires et d'avoir la possibilité (sic) d'étudier dans un programme spécial [...].

Enfin, certaines erreurs tiennent souvent du désir d'employer un « vocabulaire varié », d'où nombre de faux synonymes : *L'école *demeure un tremplin social pour les jeunes... → est* (compte tenu du contexte).

10. Évaluation des travaux des étudiantes et des étudiants non francophones

Le Règlement des études prévoit des dispositions particulières pour l'évaluation de la qualité du français écrit des étudiantes et étudiants non francophones :

L'Université Laval reconnaît la spécificité des besoins linguistiques des personnes non francophones et adopte un certain nombre de dispositions à leur égard. Ainsi, une plus grande tolérance est accordée lors de la correction des travaux et des examens. Pour les fins de cette politique, est considérée comme non francophone la personne qui n'a pas fait ses études primaires et ses études secondaires en français. (*Dispositions relatives à l'application de la Politique sur l'usage du français à l'Université Laval, 2.4 : Personnes non francophones.*)

L'étudiante ou l'étudiant qui remplit cette condition peut obtenir du vice-décanat aux études une attestation de son statut, dont il remettra une photocopie au membre du personnel enseignant dont il suit un cours et à qui il revient de déterminer l'étendue de cette tolérance.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DUMORTIER, J.-L. (2013). *Savoirs langagiers. Glossaire visant à pourvoir d'un bagage de notions communes tous les enseignants de français de la Fédération Wallonie-Bruxelles*. Namur. Presses universitaires de Namur.

CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, Cl. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRAFICOR.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

OUTILS POUR LA CORRECTION

COLPRON, G. (1998). *Le Colpron. Le dictionnaire des anglicismes*. Laval : Beauchemin.

Druide Informatique (2006). Antidote RX [logiciel].

ROBERT, P. (2010). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*.

TANGUAY, B. (2006). *L'art de ponctuer*. Montréal : Québec/Amérique.

VILLERS, M.-É. de (2009, 5^e édition). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec/Amérique.

SITES INTERNET

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE : *Banque de dépannage linguistique*. Site : <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE : *Le grand dictionnaire terminologique de la langue française*. Site : <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>

TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Édition électronique, consultation gratuite*. Site <http://zeus.inalf.fr/tlf.htm>

RECTIFICATIONS ORTHOGRAPHIQUES. Site <http://www.orthographe-recommandee.info/>