



À propos de l'épreuve uniforme de français Quand l'anguille sous la roche n'est que mirage...

Jean-Denis Moffet

Responsable de l'élaboration de l'épreuve, DGEC
Professeur de français, Cégep de Rimouski

Francine Bergeron

Membre du Groupe de travail sur l'épreuve
Professeure de français, Cégep de Sorel-Tracy

Le présent article a comme objectifs d'apporter certaines précisions sur les modalités de correction de l'épreuve uniforme de français, de lever des ambiguïtés et de corriger des erreurs d'interprétation qui se sont glissées dans un article du dernier numéro de *Pédagogie collégiale*¹. Rappelons qu'il est toujours bon d'être prudent lorsque l'on compare les résultats d'examens différents afin d'être certain que les éléments retenus sont réellement comparables. Ce fut sans doute là la première erreur des auteurs de l'article : ne pas avoir identifié les différences et les ressemblances entre l'ancien *test* de français et la nouvelle *épreuve* uniforme. Nous tenterons donc ici de bien faire ressortir les points communs et les points différents, et nous relèverons les erreurs qu'a engendrées l'absence d'analyse des distinctions entre les deux examens. Nous terminerons avec une explication des résultats de l'épreuve du 3 février, particulièrement ceux qui concernent la maîtrise de la langue, en insistant sur les éléments qui ont pu avoir des effets sur la performance des élèves, ceci à la lumière des acquis des dernières années en didactique du français, en évaluation et en apprentissage.

Des buts distincts et des formes différentes

La nouvelle *épreuve* uniforme de français se distingue d'abord de l'ancien *test*

de français par son but, qui est de vérifier que tous les élèves ont, à la fin des études collégiales, une compétence suffisante en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour exprimer par écrit un point de vue critique cohérent dans une langue correcte, compétence en relation avec le contenu du programme de français du collégial. Par contre, le *test* de français s'adresse uniquement aux élèves qui se destinent à l'université et il a comme but de vérifier que les élèves ont une maîtrise suffisante de la langue et du discours pour entreprendre des études universitaires : il n'est pas relié directement à l'enseignement reçu au collégial. D'ailleurs, ce type d'examen est de même nature que l'examen de français de la cinquième secondaire où l'on demande d'écrire un texte argumentatif de 500 mots en trois heures sur un sujet d'actualité. À l'épreuve uniforme, on exige que l'élève rédige une dissertation critique de 900 mots à partir de textes littéraires qui lui sont présentés au début de l'épreuve, laquelle est d'une durée de quatre heures trente minutes. On voit donc apparaître ici deux caractéristiques particulières de l'épreuve uniforme : elle est reliée plus étroitement au programme de français du collégial et elle intègre aussi la vérification de la compétence suffisante en lecture, ce que ne permettent pas la nature et le contexte du *test* de français.

Les critères et les exigences

L'évaluation du *test* de français se fait à l'aide d'une grille critériée qui comprend deux grandes parties : le discours et la langue. Par contre, la grille d'évaluation critériée de l'épreuve uniforme de français comprend trois parties : le contenu du texte de l'élève, l'organisation du texte et la maîtrise de la langue. Lorsqu'on étudie de plus près les critères de chacune des parties des deux examens, on constate que la partie discours du *test* de français correspond aux parties contenu et organisation de l'épreuve. On accorde donc plus d'importance au contenu et à l'organisation du texte à l'épreuve qu'au *test* où la maîtrise de la langue est la partie la plus importante. Il faut tenir compte de cette pondération différente lorsque l'on compare les deux notes globales, lesquelles ne reflètent pas la même réalité. En fait, est-ce possible de les comparer ? On peut toujours le faire, mais avec beaucoup de nuances.

Répartition des points pour l'épreuve et pour le test

Épreuve uniforme		Test	
Contenu	50 %	Discours	48 %
Organisation	20 %		
Maîtrise de la langue	30 %	Langue	52 %

D'autre part, on ne peut affirmer, comme le font les auteurs de l'article précité, qu'il y a réduction des exigences relatives à la langue à l'épreuve, car la pondération des critères est différente et le seuil de réussite exigé pour la langue est comparable. Voyons cela de plus près.

Pour ce qui concerne la pondération, les différentes consultations menées par le Groupe de travail sur l'épreuve uniforme ont révélé que les enseignantes et les enseignants considèrent qu'une importance plus grande doit être accordée aux critères du contenu et de l'organisation du texte, car ce qui est dit doit être pertinent et cohérent. Il ne faut pas encourager le « dites n'importe quoi, mais sans faute ». La pondération reflète donc l'importance qu'accorde le milieu au contenu du texte.

Par contre, les consultations ont aussi indiqué qu'on ne peut accepter, à la fin des études collégiales, des textes qui font la démonstration d'une non-maîtrise de la langue. C'est pourquoi il est important, selon plusieurs, de déterminer un seuil de réussite en langue. À l'épreuve, le seuil de réussite a été fixé à une faute aux 30 mots alors qu'au test de français, la norme est de une faute aux 25 mots.

Au test de français, l'élève doit obtenir 20 points sur 40 pour la syntaxe et la ponctuation (critère 6) et pour l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale (critère 7) afin de satisfaire à la condition de réussite exigée en langue. Étant donné qu'on enlève un point par faute, un élève ne doit pas commettre plus de 20 erreurs dans un texte de 500 mots. Il faut noter que le critère du vocabulaire ne fait pas partie de l'exigence de réussite en langue au test. À l'épreuve, par ailleurs, il n'y a pas de points précis accordés aux différents critères de la langue (vocabulaire, syntaxe et orthographe) : toutes les erreurs sont relevées, additionnées, multipliées par un demi-point, et le nombre obtenu est soustrait des 30 points alloués à la langue. Les auteurs de l'article ont mal tenu compte de cette différence, ce qui a engendré des

erreurs. Il est donc faux de dire que la pondération des critères d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation a diminué de moitié et que ces critères ne valent que 20 points. Ils sont évalués autrement. Le critère de la langue vaut 30 points et si l'élève fait plus de trente erreurs en syntaxe et en orthographe, il perd plus de 15 points et il ne respecte pas alors le seuil de réussite, c'est-à-dire faire moins de trente erreurs pour un texte de 900 mots, peu importe qu'il s'agisse d'erreurs de vocabulaire, car il n'y a pas de points précis accordés au vocabulaire, les erreurs de vocabulaire étant relevées et additionnées aux erreurs d'orthographe et de syntaxe. L'élève ne peut donc pas gagner des points en vocabulaire pour atteindre le seuil de réussite, contrairement à ce qu'affirment les auteurs de l'article.

Il faut noter ici qu'enlever un demi-point par faute au lieu de un point ne signifie pas qu'on a abaissé les exigences, c'est tout simplement une façon arithmétique différente de traduire un jugement. Ce qui est fondamental et commun aux deux instruments, c'est le seuil fixé, peu importe que la faute vaille un point ou un demi-point. Si l'on veut comparer justement les deux instruments de mesure en ce qui a trait à l'évaluation de la langue, il faut partir du nombre de fautes qui détermine le seuil de réussite. On ne peut, comme les auteurs l'ont fait, traduire le nombre de

fautes de l'épreuve en pourcentage, car, comme il a été souligné, il n'y pas de points précis accordés aux critères de syntaxe et d'orthographe. Ceci a entraîné des erreurs dans l'article, particulièrement dans le deuxième tableau que nous reprenons ici, mais en comparant cette fois le nombre moyen d'erreurs faites au test et à l'épreuve.

Pour faire la comparaison entre les deux instruments, il faut d'abord transposer les résultats du test en nombre de fautes. On remarque alors que le nombre total de fautes, qu'il s'agisse de l'épreuve ou du test, est quasi identique. C'est ce qui a fait sans doute que les auteurs sont arrivés à des pourcentages comparables, mais ils n'ont pas tenu compte du nombre de mots. Les élèves font à l'épreuve sensiblement le même nombre d'erreurs qu'au test, mais pour un texte presque deux fois plus long. La dernière ligne du tableau fait voir la réelle comparaison entre les deux instruments et permet de constater qu'il y a une amélioration de la qualité de la langue (1 faute à tous les 23 mots au test et 1 faute à tous les 40 mots à l'épreuve), bien qu'on aimerait que la maîtrise soit supérieure. Mais, alors, comment expliquer cette amélioration par rapport au test de français, amélioration qui s'est traduite principalement par un taux de réussite plus élevé ? C'est ce que nous tenterons de faire dans la dernière partie de ce texte.

Comparaison du nombre d'erreurs de langue au test de mars 1995 et à l'épreuve de février 1996

Critères	Nombre d'erreurs au test de mars 1995	Nombre d'erreurs à l'épreuve de février 1996
Vocabulaire	Ne s'applique pas	2,3 erreurs
Syntaxe et ponctuation	12,6 erreurs	11,5 erreurs
Orthographe d'usage et orthographe grammaticale	8,6 erreurs	8,6 erreurs
Total des erreurs de langues	21,2 erreurs	22,4 erreurs
Norme de une erreur aux X mots	21,2 erreurs pour 500 mots, soit 1 erreur aux 23,6 mots	22,4 erreurs pour 900 mots, soit 1 erreur aux 40,2 mots

De meilleurs résultats

Alors que, lors du *test*, l'élève doit donner une opinion sur un sujet d'actualité, il est placé, lors de l'*épreuve*, devant une tâche plus circonscrite et mieux définie : énoncer un point de vue critique sur les textes qu'il a sous les yeux. Ce type de tâche amène l'élève à utiliser un vocabulaire plus précis, celui des textes proposés et du langage littéraire, et il est ainsi moins porté à avoir recours à la langue orale, ce à quoi pouvait l'inciter le texte d'opinion. Ce facteur pourrait expliquer la plus grande qualité des textes des élèves en ce qui concerne la maîtrise de la langue. La comparaison d'un certain nombre de copies de l'*épreuve* et du *test* pour les mêmes élèves confirme effectivement cette interprétation.

Par ailleurs, il faut relier le premier facteur à un deuxième : la formation qu'ont reçue les élèves. En effet, la rédaction d'une dissertation critique est un exercice connu des élèves et comparable à ce qu'ils ont fait à plusieurs reprises au cours de leur formation. De plus, certains élèves ont également été placés dans le même contexte que celui de l'*épreuve* : écrire un texte (soit une analyse littéraire, soit une dissertation explicative, soit un essai critique) à partir de textes littéraires dans une période de quatre heures. Ces conditions, qui relèvent de la validité de contexte, pourraient aussi expliquer la hausse de la qualité des textes, car les élèves connaissaient le contexte et avaient, à plus d'une occasion, fait des exercices comparables avec, en plus, des critères d'évaluation semblables, ceci contrairement au *test* de français. Il ne faut pas oublier que l'exercice du *test* de français ne constituait pas un exercice régulier de l'ancienne série de cours de français.

En outre, contrairement à l'insinuation des auteurs de l'article, nous croyons que certaines mesures du renouveau ont pu avoir eu des effets positifs sur la maîtrise de la langue, du fait qu'elles ont notamment amené les élèves à écrire régulièrement des textes qui demandent de résoudre un problème d'écriture, des tex-

tes qui exigent autre chose qu'une écriture mécanique, ce qui pouvait être le cas des anciennes vérifications de lectures ou des examens de vérification de contenu. Dans le dernier numéro de *Pédagogie collégiale*, Céline Thérien et Gloria Smith² font bien voir qu'écrire est une tâche complexe, et qu'il est important de placer l'élève dans un contexte d'écriture où il doit créer un texte cohérent, et non pas écrire mécaniquement ce qu'il a entendu. En ce sens, la forme de la nouvelle *épreuve* revêt un caractère d'authenticité à rechercher dans toute évaluation : la tâche demandée à l'élève se rapproche des tâches rencontrées durant la formation et des tâches qu'il rencontrera plus tard. De plus, les exigences d'écriture sont connues de l'élève, donc il peut mieux résoudre le problème, car il en connaît les paramètres³. Bien sûr, la plupart des élèves n'auront pas à faire d'exposés sur des œuvres littéraires plus tard. Cependant, ils auront à émettre un point de vue critique cohérent à partir de lectures, à l'université comme sur le marché du travail. En ce sens, l'*épreuve* uniforme possède un certain caractère d'authenticité pour évaluer la maîtrise de la langue puisque l'élève est placé dans un cadre naturel d'écriture, et non pas devant une dictée ou un test de performance linguistique.

Un troisième facteur pourrait par ailleurs expliquer les résultats de l'*épreuve* de février dernier : les élèves qui s'y sont présentés avaient réussi les trois cours de français de la formation générale commune. Ils avaient aussi réussi dans une forte proportion l'ensemble de leurs cours et il est donc normal que, d'une part, ils aient eu de bons résultats à une *épreuve* reliée à la formation qu'ils avaient reçue et que, d'autre part, le taux de réussite ait été élevé. L'inverse aurait été inquiétant...

Enfin, un dernier facteur peut expliquer les résultats : les modalités de la correction. En effet, pour les critères de la langue, deux catégories d'erreurs ont été considérées : des erreurs majeures et des erreurs mineures. Les erreurs majeures sont pénalisées à chaque occasion,

tandis que les erreurs mineures le sont une fois par texte. Il faut noter cependant que les erreurs mineures ont trait principalement aux erreurs de ponctuation, particulièrement l'emploi de la virgule, là où le consensus sur une norme est difficile. Les erreurs de syntaxe, sauf l'emploi fautif répété de la même conjonction ou locution conjonctive, de la même préposition ou locution prépositive, d'un adverbe ou d'une locution adverbiale, sont pénalisées chaque fois ainsi que les erreurs d'orthographe grammaticale. Cependant, il faut savoir qu'il existait déjà, au *test* de français, cette nuance entre des erreurs majeures et des erreurs mineures.

Donc, lorsqu'on tient compte des différences entre l'*épreuve* uniforme et le *test* de français (le nombre de mots, le type de texte, les critères, le contexte, les conditions de réussite, etc.), on peut affirmer, honnêtement et justement, que les exigences relatives à la maîtrise de la langue, tout en présentant des ressemblances et des différences, sont d'un niveau de difficulté comparable. Voir une « odieuse proposition », une « curieuse mutation », des « tours de passe-passe », des « changements subtils », un « nivellement par le bas » pour expliquer qu'il est impossible que les élèves aient pu réussir l'*épreuve* en si grand nombre et améliorer la qualité de leur langue, c'est refuser le fait que l'enseignement reçu puisse être une cause directe de changement. Certains psychologues diraient que c'est un problème d'attribution causale extérieure : il y a toujours quelque chose, Dieu ou Diable, qui a le contrôle sur la destinée, mais jamais nous-mêmes... Bref, pour terminer cette mise au point, il nous semble important de rappeler la nécessité d'établir des communications entre toutes les personnes engagées dans un dossier pour que toutes travaillent dans le même sens, à s'éclairer mutuellement, et pour qu'on puisse éviter ainsi des méprises qui, malheureusement, donnent l'impression que les choses piétinent, quand on désire pourtant le contraire. ▣

RÉFÉRENCES

1. FAGNANT, Ginette et Christian ROUSSEAU, « L'épreuve uniforme de français au collégial : il y a anguille sous roche... » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 4, mai 1996, p. 4-5.
2. THÉRIEN, Céline et Gloria SMITH, « Apprendre à écrire : où sont les problèmes ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 4, mai 1996, p. 25-29.
3. MOFFET, Jean-Denis, « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial » dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 1, 1995, p. 95-120.