



Jean-Denis Moffet

1999/01/01

⋮ Épreuve uniforme de français

# La correction et l'épreuve uniforme de français: un «fardeau» à partager sur une même longueur d'onde

## Point de vue

**Jean-Denis Moffet** est responsable de l'élaboration et de la correction de l'épreuve uniforme de français au MÉQ. S'assurer de la fidélité et de la validité de 25 000 corrections n'est pas une mince affaire. Toutefois, l'expérience du ministère de l'Éducation laisse croire qu'il est tout à fait possible d'établir une pratique qui mesure les objectifs et standards de la formation générale commune. Bien sûr, il a fallu quelques modifications de parcours, mais la situation semble maîtrisée.

---



On entend souvent dire que la correction, pour les enseignantes et enseignants de français, est une tâche très lourde. Corriger 30, 160 ou 25 000 copies exige chaque fois des qualités similaires de fidélité et de validité, mais un contexte dissemblable peut amener des pratiques différentes. C'est ce que j'essaierai de démontrer dans cet article en tentant de décrire le plus précisément possible les contraintes inhérentes à la correction de l'épreuve uniforme de français tout en les mettant en parallèle avec la correction habituelle de l'enseignante ou de l'enseignant.

Les qualités de validité et de fidélité sont au centre de toute évaluation. Il faut construire un instrument d'évaluation qui mesure bien ce qui est à mesurer, c'est-à-dire les objectifs et les standards d'un cours, pour ce qui est des enseignants, ou de la formation générale commune, pour ce qui est de l'épreuve uniforme. De plus, cet instrument doit mesurer de façon stable les élèves entre eux, ou, en d'autres mots, être objectif et juste pour tous les élèves.

L'instrument d'évaluation peut prendre des formes variées. Dans un cours, ce peut être un examen à réponses objectives ou à réponses élaborées, mais règle générale, en français, il s'agit surtout de textes répondant à certaines formes, exigences ou caractéristiques : l'analyse littéraire, la dissertation explicative et la dissertation critique. Cet instrument dont on parle comporte une tâche, écrire une dissertation sur tel sujet, et des modalités d'évaluation de la tâche, la grille d'évaluation. Cette grille comprend des critères qui correspondent à des exigences de contenu (intégrer des connaissances littéraires, tenir compte de tous les aspects de la question, etc.) ou de performance (pas plus de une faute tous les 30 mots, etc.). Les exigences peuvent varier d'un enseignant à un autre ou selon le contexte. Ainsi, dans son cours, un enseignant pourrait avoir demandé à ses élèves de faire des liens entre les caractéristiques de la littérature du terroir et l'oeuvre qu'il fait étudier. À l'épreuve uniforme, il ne peut y avoir d'exigences aussi précises, car rien n'assure que tous les élèves aient la préparation nécessaire pour y répondre ; c'est alors une question de validité.

L'examen unique ou uniforme repose sur une question qui peut susciter 25 000 réponses différentes. En effet, il n'y a pas un texte d'élève de semblable à moins de plagiat. On se doit d'accepter plusieurs réponses, car chaque élève peut enchaîner ses

idées de façon particulière, choisir des exemples qui lui sont propres pour illustrer ses idées, élaborer des explications originales reposant sur des connaissances personnelles qui sont nécessairement différentes de celles d'un autre élève. On doit aussi accepter des plans différents qui sont valables, car, en fait, ce sont les élèves, par leur réponse, qui les rendent acceptables. C'est dans ce contexte que l'on demande aux correcteurs d'être des lecteurs généreux, ouverts et d'accepter une réponse et une lecture des textes et de la question qui pourraient différer de la majorité des réponses. Si l'élève sait développer une argumentation cohérente, claire et plausible qui s'éloigne des grandes lignes de la clé de correction, sa copie doit être corrigée au mérite. Tout comme un enseignant, dans sa classe, laisse place à l'originalité, la correction à l'épreuve uniforme doit laisser les portes ouvertes à des réponses hors de l'ordinaire parce que la formation des élèves varie d'un établissement à un autre et que chaque individu a une histoire, une culture qui lui sont propres. Certains élèves analyseront les textes proposés d'un point de vue sociologique, d'autres, d'un point de vue thématique, d'autres encore, d'un point de vue stylistique. Toutes ces lectures des oeuvres sont possibles et éventuellement valables.

Par contre, la pratique de l'enseignante ou de l'enseignant dans sa classe peut être différente, car il ou elle veut faire apprendre certaines techniques ou vérifier des apprentissages particuliers, et les évaluer. L'évaluation y est souvent plus formative que sommative, sauf à la fin d'un cours. L'enseignante ou l'enseignant peut alors prescrire une structure de texte, des contenus, etc. Cependant, l'expérience de l'évaluation à l'épreuve uniforme nous montre que des prescriptions rigides n'aident pas toujours les élèves ; au contraire, cela leur nuit. Comme le mentionnait Jacques Lecavalier dans son article du [numéro de novembre 1998 de la revue \*Correspondance\*](#), il est préférable de laisser l'élève libre de ses choix et de lui enseigner plutôt l'importance de la pertinence. Combien de fois a-t-on vu des élèves employer un plan comparatif quand ils ne comparaient jamais, mais plutôt additionnaient des preuves ? On a vu aussi des élèves s'empêtrer dans un plan dialectique sans antithèse ni synthèse, etc. Il est toujours préférable de recommander aux élèves de bien analyser la question et les textes, et de leur dire que le plan ou les arguments s'enchaîneront de façon naturelle selon leur pensée : un texte est un tissu qui prend forme progressivement.

De plus, il faut tenir compte du fait que lorsqu'un élève choisit une des trois questions,

il ne connaît pas nécessairement l'ensemble de l'oeuvre de l'auteur proposé ou toutes les caractéristiques du courant littéraire auquel est rattaché le texte choisi. On ne peut donc lui demander de faire référence à des caractères particuliers d'une oeuvre ou d'un courant littéraire — comme, par exemple, dire que le roman du terroir est précurseur du roman de la ville. Cependant, l'enseignant peut, lui, exiger des précisions quant au contenu de la réponse. À l'épreuve, on doit d'abord vérifier la compréhension juste des textes et de la question ; ensuite, on juge de la pertinence des connaissances littéraires ou sociohistoriques utilisées par l'élève pour développer son argumentation. On ne peut donc s'en tenir à une seule réponse. Toute interprétation des textes s'évalue au mérite de la pertinence de la démonstration de l'élève.

Par ailleurs, pour ce qui a trait à la structure du texte, la correction de l'épreuve s'appuie sur de grandes conventions comme les parties de l'introduction et de la conclusion, mais on juge également la cohésion de ces parties entre elles. Parfois, les élèves ne savent pas guider le lecteur pour que ce dernier sache vraiment, après avoir lu l'introduction, ce dont il sera question et dans quel ordre ce sera présenté.

L'enseignant, lui, peut demander que l'élève traite de tel aspect en sujet amené, qu'il reformule obligatoirement la question ou la consigne en sujet posé et qu'il détaille de façon explicite les parties de son développement. D'autres enseignants exigeront aussi que les élèves fassent des transitions de telle ou telle façon. À l'épreuve, il ne peut y avoir de prescription quant au contenu des parties de l'introduction ou de la conclusion, car il n'y a pas de modèle unique. À ce sujet, on a aussi remarqué que certains élèves ont de la difficulté avec des consignes rigides qu'ils ont apprises, et qu'ils essaient alors de reproduire des modèles qui ne sont pas toujours pertinents. On a aussi vu des élèves employer des marqueurs de relation, dans le corps de leur texte (premièrement, deuxièmement, etc.), qui ne sont pas adéquats. Les modèles fixes peuvent aider certains élèves, mais ils peuvent nuire aussi à d'autres qui appliquent des recettes avec plus ou moins d'assurance et qui « s'enfargent » dans des étapes qu'ils ne peuvent enchaîner de façon logique. Cela nuit d'ailleurs souvent à la qualité de leur argumentation.

## L'évaluation par critère, une certaine lourdeur pour plus de précision

À l'épreuve uniforme, comme plusieurs lecteurs le savent, l'évaluation de la copie de l'élève se fait à l'aide de critères et non de façon globale. Il y a trois grands critères qui se subdivisent en huit sous-critères. Les trois grands critères sont : *Compréhension et qualité de l'argumentation*, *Structure du texte de l'élève* et *Maîtrise de la langue*. Parmi les huit sous-critères, six sont évalués de façon qualitative à l'aide d'aspects (trois par sous-critères) tandis que deux sont évalués de façon quantitative : on relève et on compte les erreurs de syntaxe, de ponctuation, d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale. Ce type d'évaluation peut sembler lourd, car il faut tenir compte de plusieurs éléments (18 aspects plus les règles de syntaxe et de grammaire) avant de porter un jugement. Effectivement, cela est assez onéreux et le temps demandé pour évaluer une copie peut devenir, dans la correction de tous les jours, un fardeau réel. Corriger une copie prend entre 20 et 40 minutes. De plus, les correcteurs doivent annoter les copies avec un code précis qui accélère le travail des superviseurs, dont le rôle est d'assurer que le guide de correction soit respecté et que le jugement porté sur la copie soit juste. En classe, un enseignant annoté souvent la copie avec des commentaires généraux et souligne les erreurs de langue, ceci dans le but d'informer son élève des raisons justifiant ses résultats. À l'épreuve, les codes utilisés peuvent aussi servir à l'élève puisqu'on les lui remet s'il fait une demande d'accès à sa copie. Dans ce sens, il y a là aussi une visée formative de l'évaluation afin que l'élève puisse comprendre les raisons de son échec et se préparer en conséquence pour une prochaine session d'examen.

Les expérimentations menées depuis 1996 nous ont appris que l'ajout de précisions (les aspects) pour évaluer les sous-critères a réduit l'écart entre les cotes attribuées par les correcteurs tout en assurant une plus grande fidélité. Par ce type d'évaluation, l'élève est jugé pour chacun des aspects en jeu, comme la présence d'un système argumentatif, la pertinence des preuves, la compréhension juste des textes, la pertinence et l'intégration de connaissances littéraires, etc. Chaque aspect représente en fait un objectif à atteindre et on évalue si l'élève l'a atteint complètement (bonne maîtrise), en partie (maîtrise suffisante) ou pas du tout (non-maîtrise). Ainsi, il peut démontrer qu'il maîtrise certains éléments, mais qu'il n'est pas compétent pour d'autres. Cette façon de faire assure que l'élève est jugé au mérite pour ses points forts et que ses points faibles ne viennent pas masquer ce qu'il contrôle correctement. Inversement, une impression globale de réussite ne vient pas mettre dans l'ombre des aspects non maîtrisés. Chaque fois, le correcteur a à porter un jugement de maîtrise

suffisante, c'est-à-dire à voir si l'élève est capable de faire convenablement ce qui est demandé.

D'ailleurs, à l'épreuve, contrairement à l'évaluation normative en classe où les élèves sont comparés entre eux, les élèves sont évalués en fonction d'une échelle de performance pour déterminer s'ils possèdent une compétence suffisante pour chacun des critères, sous-critères ou aspects. Par cette façon de faire, on contrôle la subjectivité du lecteur en s'appuyant sur des critères liés aux objectifs et aux standards de la formation générale commune. Un élève a droit à cette objectivité à la correction, surtout lorsque l'évaluation sanctionne le diplôme d'études collégiales. Cependant, le contrôle de la subjectivité ne doit pas empêcher l'élève d'employer toutes les tournures de style et de faire preuve d'originalité pour convaincre son lecteur que ce qu'il dit est juste et qu'il est compétent. Alors, toutes les richesses de la langue et de l'argumentation sont disponibles.

Il est important de rappeler que l'objet de l'épreuve uniforme est de permettre d'inférer qu'un élève possède les compétences suffisantes en langue pour comprendre des textes et pour énoncer un point de vue cohérent et pertinent dans une langue correcte. On peut alors soutenir que cet élève a atteint un niveau d'autonomie qui lui permettra de poursuivre des études à l'université ou de fonctionner de façon efficace sur le marché du travail. Pour affirmer cela, il faut aussi tenir compte du contexte dans lequel l'élève a été placé. Il avait 4,5 heures pour prendre connaissance de textes et pour rédiger et réviser son texte. Ces conditions ne sont pas celles de la vie régulière, où il aura la possibilité de prendre plus de temps pour se réviser ou pour se faire relire par une autre personne, ou encore, pour consulter différents documents ou avoir recours à des aides électroniques. C'est en raison de ces considérations qu'il existe une norme pour les erreurs de langue, soit une faute aux 30 mots, et que certaines erreurs comme la ponctuation ont une valeur moins importante que d'autres telles les erreurs de syntaxe et d'orthographe. La correction des critères de la langue se fait à partir des normes linguistiques reconnues et conventionnelles, mais, là aussi, il faut faire preuve de jugement : parfois, aux yeux de certains, il y a erreur de syntaxe là où il y a maladresse stylistique ou de vocabulaire sans que ce soit vraiment une erreur de langue. La correction de la langue n'est pas de l'ordre de la révision linguistique assurée par un éditeur avant publication, mais du respect des règles de base de la syntaxe et de l'orthographe. Il ne s'agit pas d'une course aux pièges linguistiques

dignes de la dictée de Bernard Pivot.

Corriger ou évaluer est un geste important et grave. Parfois, effectivement, on peut le ressentir comme un fardeau à cause du nombre de copies à corriger ou des conséquences lourdes de la décision qui en découlera. Mais, c'est aussi un geste qui informe de la qualité de l'apprentissage ou d'un système d'éducation. Ce geste, même s'il est le fait d'un seul individu, est avant tout un jugement collectif puisqu'il implique plusieurs personnes, à partir de la conception des programmes jusqu'à leur évaluation. C'est donc une responsabilité à partager en toute humilité avec ses collègues, car c'est dans l'échange et dans la remise en question de certitudes que se construisent les meilleurs jugements. Et c'est dans ce sens, il me semble, que l'on peut dire que c'est un fardeau à partager parce que, chaque fois qu'un jugement est rendu, il y a nécessité de justesse et de justice. Lorsqu'on agit seul, le fardeau peut, en effet, être lourd à porter.



Jean-Denis Moffet

Direction des affaires éducatives