

## Table des matières

Résumé .....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures .....	ix
Liste des sigles.....	x
Remerciements .....	xi
Introduction .....	1
I. PROBLÉMATIQUE .....	2
1.1. Les préoccupations québécoises en matière de qualité de la langue.....	3
1.1.1 Des préoccupations qui traversent les époques.....	3
1.1.2 Régulièrement au centre des préoccupations: le monde scolaire.....	4
1.1.3 Un important objet de critique : la compétence à écrire .....	6
1.1.4 La norme linguistique québécoise .....	7
1.1.5 Peut-on conclure à une dérive éducative ?.....	8
1.2. La matière français, langue d’enseignement.....	9
1.2.1 Considérations générales .....	9
1.2.2 Place et rôle du français au primaire et au secondaire.....	10
1.2.2.1 Le FLE dans le programme de formation de l’école québécoise .....	10
1.2.2.2 Le FLE dans la grille horaire.....	11
1.2.2.3 Le FLE dans la sanction des études.....	12
1.2.3 La compétence à écrire .....	13
1.2.4 La composante linguistique de la compétence à écrire.....	14
1.3. Acteurs exerçant une influence sur la maîtrise de la langue dans le monde scolaire .....	15
1.3.1 CSLF et l’OQLF .....	16
1.3.2 Enseignants, écoles et commissions scolaires .....	17
1.3.3 Universités.....	19
1.3.4 Le MELS .....	20
1.3.4.1 Les leviers du MELS pour assurer le développement de la compétence à écrire des élèves.....	20
1.3.4.1.1 La formation des maîtres.....	21

1.3.4.1.2 Leviers concernant les matières enseignées .....	22
1.3.4.1.3 Politiques et plans d'action.....	22
1.3.4.1.4 Reddition de comptes .....	23
1.3.4.1.5 Épreuves centralisées .....	24
1.4. L'épreuve unique .....	25
1.4.1 Pourquoi s'y intéresser.....	25
1.4.1.1 Compiler des données sur plusieurs années .....	26
1.4.1.2 Obtenir des données sur l'évaluation de la compétence à écrire et de sa composante linguistique.....	26
1.4.1.3 Une étape décisive pour la certification des études obligatoires.....	27
1.4.2 État de la recherche .....	27
1.4.3 L'étude de Lefrançois, Brissaud, Lombard et Mout (2011).....	29
1.5. La portée de notre étude.....	30
1.5.1 Objets de recherche .....	30
1.5.1.1 L'évaluation de la compétence à écrire par le Ministère de l'Éducation .....	30
1.5.1.2 La place de la composante linguistique dans l'épreuve ministérielle .....	31
1.5.1.3 L'épreuve unique de 5 <sup>e</sup> secondaire .....	31
1.5.1.4 Les résultats des élèves à l'épreuve unique .....	31
1.5.2 Question et objectifs de recherche .....	32
1.5.3 Apports de notre recherche .....	32
II. CADRE CONCEPTUEL .....	34
2.1. L'organisation des contenus en FLE.....	35
2.1.1 Les quatre grands savoir-faire de la communication .....	35
2.1.2 Les composantes de la compétence langagière.....	36
2.1.3 Perspectives pour la recherche .....	39
2.2. La compétence à écrire .....	39
2.2.1 Le cadre théorique du DIEPE.....	40
2.2.2 Des liens étroits avec la compétence langagière .....	41
2.2.3 Le processus d'écriture .....	41
2.2.4 Perspectives pour la recherche .....	44
2.3. La composante linguistique de la compétence à écrire .....	45
2.3.1 Les cinq dimensions de la composante linguistique .....	45

2.3.2 Perspectives pour la recherche .....	46
2.4. L'évaluation des apprentissages.....	46
2.4.1 Définition.....	47
2.4.2 Évaluation à interprétation critériée, évaluation à interprétation normative.....	47
2.4.3 Les objectifs de l'évaluation .....	49
2.4.4 Perspectives pour la recherche .....	50
2.5. L'évaluation d'une compétence .....	51
2.5.1 <i>Savoir-agir et savoir-faire</i> .....	51
2.5.2 Les caractéristiques de la compétence et de son évaluation .....	52
2.5.3 Perspectives pour la recherche .....	52
2.6. L'évaluation de la compétence à écrire.....	54
2.6.1 Bref historique.....	54
2.6.2 Différentes pratiques : trois recherches portant sur la compétence à écrire.....	56
2.6.3 Différentes pratiques : des épreuves centralisées à l'extérieur du Québec.....	57
2.6.4 Perspectives pour la recherche .....	58
2.7. L'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire .....	59
2.7.1 Les différentes formes de l'évaluation de la composante linguistique .....	59
2.7.2 Le contexte spécifique de la production écrite.....	61
2.7.3 Perspectives pour la recherche .....	63
2.8. Synthèse du cadre conceptuel.....	64
III. MÉTHODOLOGIE .....	66
3.1. Rappel des objectifs.....	67
3.2. Collecte de données .....	67
3.2.1 La nature des données .....	68
3.2.2 La constitution du corpus.....	68
3.2.3 Types de documents collectés et renvois bibliographiques .....	69
3.2.4 Données collectées concernant les épreuves .....	71
3.2.5 Données collectées concernant les résultats des élèves .....	72
3.3. Codage et contre-codage .....	73
3.3.1 Unités d'analyse et logiciel de codage .....	73
3.3.2 Thématization continue .....	75
3.3.3 Structure de la grille thématique .....	75

3.3.4 Rubriques et catégories de la grille thématique .....	76
3.3.4.1 Rubriques et catégories répondant au premier objectif .....	77
3.3.4.2 Rubriques et catégories répondant au 2 <sup>e</sup> objectif.....	79
3.3.4.3 Rubrique et catégories répondant au 3 <sup>e</sup> objectif .....	82
3.3.4.4 Rubriques et catégories retirées de la grille au fil du codage.....	86
3.3.5 Le traitement des résultats des élèves aux épreuves .....	86
3.3.6 Contre-codage .....	87
3.4. L'analyse .....	88
3.4.1 L'analyse de contenu.....	89
3.4.2 L'analyse documentaire .....	89
3.5. Biais potentiels .....	91
3.6. Limites de la recherche.....	92
3.6.1 Les limites de notre corpus .....	92
3.6.2 Les limites inhérentes à notre objet de recherche .....	93
IV. EXPOSÉ ET ANALYSE DES RÉSULTATS .....	95
4.1. Le contexte des épreuves uniques .....	96
4.1.1 La réussite de la matière FLE et de la compétence à écrire.....	97
4.1.1.1 Les connaissances et compétences qui ont composé la matière au fil du temps ...	97
4.1.1.2 Les compétences en FLE ayant fait l'objet d'une épreuve obligatoire .....	98
4.1.1.3 La constitution de la note de FLE.....	99
4.1.1.3.1 Le poids de la compétence à écrire .....	100
4.1.1.3.2 Le poids de l'épreuve unique.....	100
4.1.1.3.3 Le poids des résultats locaux .....	101
4.1.2 Interprétation des résultats .....	103
4.2. Les tâches demandées au fil du temps.....	103
4.2.1 Évaluer la compétence par une épreuve d'écriture.....	104
4.2.2 Les paramètres des tâches d'écriture .....	104
4.2.2.1 Types de textes et sujets.....	105
4.2.2.2 Les contraintes des tâches .....	106
4.2.2.3 Activité de préparation .....	107
4.2.3 Interprétation des résultats .....	107
4.3. La correction de la composante linguistique dans les épreuves uniques .....	108

4.3.1 Les critères linguistiques et leur poids dans la correction de l'épreuve .....	108
4.3.1.1 Les critères linguistiques apparaissant au volet « discours » .....	113
4.3.2 Les descripteurs.....	114
4.3.3 Interprétation des résultats .....	116
4.4. Les seuils de réussite et les sanctions entraînées par l'échec.....	117
4.4.1 Les critères linguistiques .....	118
4.4.1.1 Cas de figure de réussite minimale.....	118
4.4.1.2 Les éventuelles conséquences de l'échec.....	119
4.4.2 Le volet linguistique .....	120
4.4.2.1 Cas de figure de réussite minimale.....	120
4.4.2.2 Les éventuelles conséquences de l'échec.....	121
4.4.3 Les épreuves uniques .....	121
4.4.3.1 Cas de figure de réussite minimale.....	122
4.4.3.2 Les conséquences d'une faible performance .....	123
4.4.4 La compétence à écrire .....	123
4.4.5 Le FLE.....	123
4.4.6 Interprétation des résultats .....	124
4.5. Évolution des résultats des élèves aux épreuves uniques .....	126
4.5.1 Données observées .....	126
4.5.2 Conversion et modération .....	127
4.5.3 Les résultats locaux d'écriture .....	129
4.5.4 Les résultats aux épreuves .....	130
4.5.5 Les résultats finaux à la compétence à écrire .....	131
4.5.6 Interinfluence des résultats locaux et ministériels .....	131
4.5.7 Interprétation des résultats .....	133
V. CONCLUSION.....	135
BIBLIOGRAPHIE .....	141
ANNEXE 1 : Documents collectés.....	XIII
ANNEXE 2 : Grille thématique.....	XX
ANNEXE 3 : Sujets de rédaction, 1986-2010.....	XXV

## Liste des tableaux

Tableau 1. Poids du FLE et des mathématiques dans la grille horaire.....	12
Tableau 2. Les quatre grands savoir-faire de la communication verbale .....	36
Tableau 3. Dimensions de la composante linguistique.....	46
Tableau 4. Gabarit de grille de codage .....	76
Tableau 5. Les différents programmes dans le cadre desquels ont été élaborées les épreuves uniques.....	97
Tableau 6. La pondération des compétences dans le résultat à la matière .....	100
Tableau 7. Le poids des résultats locaux dans la note finale de FLE.....	102
Tableau 8. Les critères de correction des épreuves écrites préparées et non préparées, 1971 - 1986 .....	110
Tableau 9. Les critères de correction des épreuves uniques et leur pondération .....	112
Tableau 10. Critères de correction qui relèvent à la fois du discours et de la composante linguistique.....	113
Tableau 11. Contenus des grilles de correction, épreuves uniques, 1987 - 2012 .....	115
Tableau 12. Les résultats locaux d'écriture bruts et modérés.....	129
Tableau 13. Les résultats épreuves uniques .....	130
Tableau 14. Les résultats finaux d'écriture .....	131

## Liste des figures

Figure 1. Les composantes de la compétence langagière .....	37
Figure 2. Les composantes de la compétence à écrire .....	40
Figure 3. Le modèle de processus d'écriture de Flower et Hayes .....	42
Figure 4. Le processus de l'évaluation à interprétation normative .....	48
Figure 5. Le processus de l'évaluation à interprétation critériée .....	48
Figure 6. Extrait du certificat d'études de bases (CEB), 2010 .....	59
Figure 7. Extrait du TPCL ontarien , 2011.....	60
Figure 8. Extrait du DNB français, 2010 .....	60
Figure 9. Extrait du DNB français, 2010 .....	60
Figure 10. Définition de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par les épreuves uniques en fonction des cinq différents objets d'évaluation .....	65
Figure 11. Rubriques de la grille thématique liées aux tâches et leur contexte.....	77
Figure 12. Catégories de la rubrique portant sur la réussite du FLE.....	78
Figure 13. Catégories de la rubrique portant sur la réussite de la compétence à écrire .....	78
Figure 14. Catégories de la rubrique portant sur les tâches d'écriture .....	79
Figure 15. Les deux dernières rubriques de la grille thématique .....	80
Figure 16. Catégories de la rubrique portant sur la correction de la composante linguistique dans les tâches d'écriture.....	82
Figure 17. Catégories de la rubrique portant les modalités de correction des épreuves .....	82
Figure 18. Catégories de la rubrique portant les seuils de réussite.....	83
Figure 19. Arbre thématique .....	85
Figure 20. Les résultats locaux d'écriture, bruts et modérés .....	129
Figure 21. Les résultats aux épreuves uniques .....	130
Figure 22. Les résultats finaux d'écriture.....	131
Figure 23. Résultats locaux, aux épreuves uniques et finaux .....	132
Figure 24. Les différents taux de réussite .....	132

## Liste des sigles

ADEREQ : Association des doyens, des doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

AQPF : Association québécoise des professeurs de français

CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSLF : Conseil supérieur de la langue française

CT : Commission de la toponymie

DES : Diplôme d'études secondaire

DIP : Département de l'instruction publique

FLE : Français, langue d'enseignement

IT : Information textuelle (sigle pour grille de codage)

LIP : Loi sur l'instruction publique

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OQLF : Office québécois de la langue française

PAAF : Plan d'action pour l'amélioration du français (MELS, 2008)

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

SPL : Secrétariat à la politique linguistique

TECFÉE : Test de certification en français écrit pour l'enseignement

## Remerciements

La rédaction de ce mémoire a demandé l'encadrement et la participation de plusieurs personnes clés que je tiens à remercier. J'aimerais tout d'abord exprimer ma profonde reconnaissance à mes deux directrices de recherche, Pascale Lefrançois et Anylène Carpentier. Par leurs multiples commentaires, suggestions et encouragements, elles m'ont permis de cheminer à travers mon premier projet de recherche de longue haleine. Je leur sais gré de leur rigueur, mais également de leur bonne humeur grâce à laquelle toutes ces rencontres à trois étaient si agréables.

Je tiens aussi à souligner l'aide importante apportée par les employés de la Bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ). Leur collaboration ainsi que leur intérêt pour mon sujet de recherche ont grandement contribué au long processus qu'a été la collecte de documents ministériels.

À ce sujet, je ne pourrais également passer sous silence la collaboration des employés de la Direction de la sanction des études et particulièrement de leur directeur, M. Jean-Guy Hamel. Je les remercie pour leur accueil, leur disponibilité pour répondre à mes dizaines de questions pointilleuses, ainsi que pour m'avoir cédé un de leurs photocopieurs en exclusivité pour une semaine!

La construction de la grille thématique nécessaire à l'analyse des épreuves uniques s'est effectuée dans le cadre d'une recherche internationale portant sur les exigences linguistiques en vigueur dans les épreuves centralisées de différents systèmes éducatifs. Dans ce contexte, je tiens à remercier Tiphaine Mout, candidate au doctorat et auxiliaire de recherche à l'Université Stendhal-Grenoble, pour les longues discussions qui m'ont amené à affiner ma vision de ce que requiert l'analyse d'épreuves d'écriture.

Finalement, je remercie du fond du cœur mes proches qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de ce périple, et particulièrement mon épouse Valérie qui, par ses judicieux conseils et encouragements, m'a permis de toujours regarder au-delà des obstacles rencontrés.

## Introduction

La maîtrise de la langue française constitue un objet récurrent de préoccupation au Québec (Office québécois de la langue française, 2008). Il s'agit d'une problématique historique (Maurais, 1999) au sein de laquelle la capacité de l'école à assurer un niveau acceptable de français chez les élèves est fréquemment remise en question (Maurais, 1985). Plus particulièrement, les préoccupations sont souvent cristallisées autour de la maîtrise de la compétence à écrire et de sa composante linguistique (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2005). Parmi tous les acteurs qui exercent une influence sur la capacité à écrire des élèves, le ministère de l'Éducation occupe un rôle central, notamment en définissant les attentes au terme de la scolarité obligatoire par le biais des épreuves uniques d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire.

Notre recherche vise à contribuer à l'avancement de la discussion sur l'évolution de la compétence à écrire des élèves québécois. Nous nous intéressons plus précisément à l'évolution de l'évaluation de cette compétence dans les épreuves uniques de 5<sup>e</sup> secondaire en ciblant particulièrement sa composante linguistique.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier présente la problématique à l'origine notre étude. Nous situons le contexte social dans lequel elle prend place et l'état de la recherche scientifique reliée à notre objet d'étude. Le second chapitre constitue le cadre conceptuel qui établit les balises théoriques qui ont encadré notre méthodologie. Celle-ci fait l'objet du chapitre suivant, où sont développés la démarche de collecte, de codage et d'analyse des épreuves uniques. Par la suite, le quatrième chapitre est dédié à l'analyse et à l'interprétation des résultats de recherche. Finalement, une synthèse de ces résultats est présentée en conclusion, suivie de pistes pour de futures recherches.

# I. PROBLÉMATIQUE

## **1.1. Les préoccupations québécoises en matière de qualité de la langue**

Au Québec, la question de la qualité de la langue est posée « quotidiennement par de nombreux acteurs sociaux » (OQLF, 2008, p.171). De multiples facteurs sont à l'origine de cette préoccupation. Parmi ceux-ci, il y a la diversification sur le plan linguistique de la population québécoise (et particulièrement montréalaise) à la suite du vieillissement de la population, dans un contexte de faible taux de fécondité, et l'augmentation du nombre d'immigrants dont la langue maternelle est autre que le français (Gouvernement du Québec, 2009). Cet enjeu démolinguistique prend un sens particulier dans une province qui comptait, lors du dernier recensement de 2006, 5 877 660 francophones évoluant dans un bassin nord-américain de près de 18 millions d'unilingues anglophones canadiens (Statistique Canada, 2010) et de 300 millions de citoyens américains (OCDE, 2012). Qui plus est, le contexte actuel de mondialisation des échanges économiques et culturels favorise l'utilisation de l'anglais, comme il en va de l'utilisation croissante des technologies de l'information et des communications (Gouvernement du Québec, 2009).

Si ces changements influencent la place du français dans l'espace public et celui du travail, ils entraînent également des défis quant à sa maîtrise. En effet, l'OQLF souligne que « l'évolution des besoins de communication conditionne les exigences de compétence et de qualité linguistique » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 8). Autrement dit, un recul du français aurait pour effet de diminuer l'importance de sa maîtrise dans l'esprit de ses locuteurs.

Ces enjeux pourraient laisser penser que les préoccupations quant à la qualité de la langue prennent source dans le contexte actuel, celui d'une société québécoise en mutation en ce début de XXI<sup>e</sup> siècle. Or nous verrons qu'il s'agit plutôt d'une question récurrente qui précède de loin notre époque. Par ailleurs, si les facteurs qui l'influencent sont multiples (économiques, démographiques, technologiques, etc.), nous constatons que l'école se retrouve régulièrement au centre des critiques.

### **1.1.1 Des préoccupations qui traversent les époques**

Il s'est produit une telle quantité d'études sur la qualité de la langue qu'il serait « difficile de faire la liste de tous les diagnostics ponctuels qui ont été faits au cours de ces dernières années tant ils sont nombreux » (Maurais, 1999, p. 98). Poirier (2003) rapporte que la question de la qualité de la langue française au Canada français commence à se poser dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle. Les journaux de l'époque commencent à dénoncer les emprunts à l'anglais dans les domaines à vocabulaire

spécialisé, comme ce fut le cas en 1818 de *L'Aurore*, traitant des termes utilisés dans le milieu de la justice. L'auteur souligne également que « la publication par Thomas Maguire du *Manuel des difficultés les plus communes de la langue française*, en 1841, marque le début du purisme linguistique » (Poirier, 2003, p.119). Cet ouvrage, tout en ayant essuyé maintes critiques, fait école et ouvrira la voie à d'autres ouvrages correctifs.

En 1865, le journaliste Arthur Buies publie dans *Le Pays* une série de *Chroniques de langage* faisant la critique des emprunts à l'anglais (tels que TOMBLEUR pour *tumbler*), mais également des calques et emprunts sémantiques, comme FAIRE APPLICATION POUR (une place), ainsi que les archaïsmes et les provincialismes, comme BARRER (Bouchard, 2003, p. 199). Ces articles auront pour effet de propager les inquiétudes linguistiques d'une population plus scolarisée à un pan plus large de la population (Bouchard, 2003).

Les préoccupations concernant la qualité de la langue continuent de plus belle dès le début du XX<sup>e</sup> siècle. En 1912, la Société du parler français au Canada (SPFC) organise son premier congrès, où l'on déplore la pauvreté de la langue des gens instruits, de celle des enfants, on s'en prend à la langue de la presse ou encore à l'utilisation de l'anglais au travail et à l'ignorance de la terminologie française (Maurais, 1985). Vingt ans plus tard, la langue de la radio commence elle aussi à être l'objet de récriminations (Maurais, 1985). Si les thèmes en jeu dans les critiques de la maîtrise du français varient toujours au fil du temps, on peut par ailleurs constater que la responsabilité de l'école y occupe une place de choix.

### 1.1.2 Régulièrement au centre des préoccupations: le monde scolaire

Selon Maurais, « lorsqu'on parle de la crise la qualité de la langue au Québec, on pense d'abord et avant tout à l'école et à une détérioration de la maîtrise du français écrit qui serait en train de se généraliser » (1985, p.41). L'auteur relie le problème à celui de l'incertitude du français : s'agit-il d'une langue dominante, dominée, en « voie de s'affranchir »? Différentes variétés de langue existent au Québec et l'école peine à « faire accepter la légitimité du modèle linguistique qu'elle propose » (Maurais, 1999, p.20). Celui-ci serait « concurrencé » par d'autres modèles (joual, français teinté de québécismes ou d'anglicismes) ou carrément par l'anglais.

Déjà en 1865, Arthur Buies traitait dans la troisième de ses chroniques de la responsabilité de l'école dans la piètre performance linguistique des élèves québécois :

[...] et malgré que je ne connaisse pas de paroisse où il n'y ait un couvent [...] cependant j'en suis encore à trouver, parmi toutes leurs élèves, une seule qui ait appris autre chose qu'à lire, et à écrire incorrectement le français [...] (Maurais, 1985, p.42).

Un siècle plus tard, la situation de « concurrence » décrite par Maurais fut dénoncée avec force par Jean-Paul Desbiens dans ses *Insolences du Frère Untel* (1960). Outré du décalage entre le *joual* parlé par les enfants québécois et le français que devrait censément enseigner l'école, il fait ce constat d'échec :

On parle joual; on vit joual; on pense joual. Les rusés trouveront à cela mille explications; les délicats diront qu'il ne faut pas en parler; les petites âmes femelles diront qu'il ne faut pas faire de peine aux *momans*. Il est pourtant impossible d'expliquer autrement un échec aussi lamentable : le système a raté. (Desbiens, 1960, p.26)

L'impact de l'essai fut considérable, « attirant ainsi l'attention du public sur la nécessité d'une réforme de l'enseignement » (Gagné, 2003, p.392) et déclenchant un « mouvement qui mènera à la rédaction du Rapport Parent » (Brochu, 2003, p.260). Les ouvrages critiques de la responsabilité de l'école dans la maîtrise de la langue se succèdent depuis. Ledit Rapport Parent (1964), du nom du président de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, stipulait que la « mauvaise qualité de la langue s'accompagne [...] très souvent de mauvais goût dans l'illustration des manuels et d'une idéologie déformante, se situant à un très bas niveau intellectuel » (Gouvernement du Québec, 1964, p.62). La compétence des enseignants y était également mise en cause : « aucun candidat à l'enseignement ne devra recevoir son diplôme s'il ne possède une connaissance très sûre de sa langue maternelle » (Gouvernement du Québec, 1964, p.61). En 1971, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) publie son livre noir intitulé *De l'impossibilité presque totale d'enseigner le français au Québec*. La langue des futurs maîtres est là encore objet d'inquiétude et l'on se désole, notamment, que « certains étudiants arrivent au Cégep avec un français pitoyable quant à l'expression et quant à l'écriture » (Maurais, 1985, p.50). Ces critiques ont par la suite un écho en 1977 dans le *Livre blanc sur la politique linguistique*, où l'enseignement du français est à nouveau mis à mal (Maurais, 1999), puis se retrouvent à nouveau dans le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation (Gouvernement du Québec, 1996). En 2001, la *Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue au Québec* fera le « constat alarmant » que « le système québécois d'enseignement s'acquitte mal, de l'avis de beaucoup d'intervenants, de sa responsabilité d'assurer la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit » (Gouvernement du Québec, 2001, p.39). Point besoin de citer toutes les sources critiques de l'enseignement du français qui se sont succédées depuis les chroniques d'Arthur Buies (essais, actes de colloques ou congrès, recherches et autres) pour comprendre que l'école occupe une partie importante de l'équation lorsque l'on

s'intéresse à la maîtrise de la langue. Cette idée fondamentale perdure bien sûr aujourd'hui. Par exemple, l'OQLF s'est engagé en 2002 à publier un rapport tous les cinq ans sur « l'usage, le statut de la langue et les comportements des différents groupes linguistiques » (OQLF, 2008, p.15). Intitulé *Suivi de la situation linguistique* (OQLF, 2008, 2011), ce rapport aborde notamment la maîtrise de la langue dans le milieu scolaire. Selon les auteurs du *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* (Ouillon *et al.*, 2008), il s'agit là d'une préoccupation toujours à l'ordre du jour : « la qualité de l'enseignement du français est actuellement mise en cause par tellement de personnes au Québec qu'il est impossible d'ignorer le problème » (Ouillon *et al.*, 2008, p.3).

Fait important : ce comité s'intéressait spécifiquement à la compétence à écrire. Il s'agit là d'un axe fondamental de la maîtrise du français, qui se trouve à l'origine de bien des préoccupations. Récurrente dans les débats sur la qualité de la langue, elle fut au cours des dernières années au cœur des politiques du MELS en ce domaine.

### **1.1.3 Un important objet de critique : la compétence à écrire**

Une étude de l'OQLF (2008) nous montre que la compétence à écrire constituait encore récemment un objet d'insatisfaction pour les Québécois. En 1998, seulement 27,1 % des participants se disaient « d'accord » avec l'affirmation selon laquelle « à la fin de leurs études secondaires, les finissants des écoles françaises au Québec sont capables d'écrire en bon français » (OQLF, 2008, p.61). Cette proportion a augmenté à 36,4 % en 2004, lorsque la question fut reposée à une population équivalente. Cette étude suggère donc qu'en 1998, près des trois quarts de la population estimaient que les élèves étaient incapables d'écrire correctement à la fin de leurs études obligatoires, et qu'en 2004 le taux est descendu à peine en dessous des deux tiers, ce qui constitue là encore une proportion importante de la population.

À la même époque, la compétence à écrire des élèves québécois semblait également être source de préoccupation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). En 2006, un bilan de la réforme de l'éducation de 2000 a été déposé par la Table de Pilotage sur le renouveau pédagogique, où l'on constatait notamment une baisse des résultats aux épreuves écrites de fin de primaire (MELS, 2006). Une des recommandations du rapport était la création du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture cité précédemment, dont le mandat était de « déposer un avis et des recommandations sur l'apprentissage du français écrit au primaire et au secondaire » (Ouillon *et al.*, 2008). Ce rapport a souligné les limites actuelles de l'enseignement et de l'évaluation du français écrit pour ensuite formuler vingt-deux recommandations. Deux mois après sa parution, le

Ministère a mis de l'avant le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire* (PAAF) (MELS, 2008). Les mesures qui y étaient proposées visaient à améliorer la maîtrise du français chez les jeunes. Plusieurs concernaient la compétence à écrire, comme le rehaussement des exigences dans les épreuves de fin du primaire, l'instauration de nouveaux examens écrits à la fin de la 4<sup>e</sup> année du primaire et de la 2<sup>e</sup> du secondaire ainsi qu'une obligation pour les commissions scolaires de se doter de cibles de réussite aux épreuves ministérielles d'écriture (MELS, 2008). Les préoccupations concernant la compétence à écrire des élèves québécois semblent donc partagées par la population, les experts interrogés et le ministère de l'Éducation.

#### **1.1.4 La norme linguistique québécoise**

L'école est objet de critiques récurrentes et l'on s'inquiète particulièrement de la compétence à écrire des élèves. Cela nous mène à l'inévitable question : en fonction de quelle norme de référence évalue-t-on la compétence des élèves ? À quel « idéal linguistique » fait-on appel au Québec pour juger de la maîtrise du français ?

Nous avons vu que les critiques du système d'éducation remontent loin dans le temps. Or, selon Lebrun (2007), « pendant longtemps, la norme tacite, puis la norme officielle ont été exogènes, soit le français de Paris, sans doute par insécurité linguistique » (p.87). Il faudra par ailleurs attendre les années 1960 pour que l'État québécois commence à s'occuper de standardisation et de normalisation linguistique, le tout « sous la poussée des idées nationalistes » (p.87). L'année 1961 est marquée coup sur coup par la création de l'Office de la langue française et du Conseil de la langue française. C'est à cette époque que, dans le discours de l'État, le maintien de la langue française en Amérique du Nord commence à aller de pair avec le souci de la qualité de la langue (Lebrun, 2007). La Charte de la langue française promulguée en 1977 stipulait d'ailleurs que l'Assemblée nationale reconnaîtrait dorénavant « la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française » (Gouvernement du Québec, 2012).

Un lent processus s'entame alors, qui mènera lentement à l'instauration d'une norme linguistique plus endogène qui tiendra davantage compte des particularismes québécois. Toujours en 1977, l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF) a, lors de son congrès, voté à l'unanimité pour la résolution suivante :

Que la norme du français dans les écoles du Québec soit le français standard d'ici. Le français standard d'ici est la variété de français socialement valorisée que la majorité des

Québécois francophones tendent à utiliser dans les situations de communication formelle.  
(AQPF, 1977, p.11)

Cette variété de français serait, selon Lebrun (2007), celle du modèle radio-canadien, sur lequel nous nous serions progressivement alignés tout en acceptant les particularités de la prononciation québécoise. Anctil (2011) ajoute par ailleurs que c'est surtout par le lexique que s'expriment les spécificités du français d'ici. La publication dans les dernières décennies d'ouvrages qui tiennent compte de ces spécificités, tels que *Le Multidictionnaire*, *Le grand dictionnaire terminologique* ou le logiciel *Antidote*, contribue selon l'auteur à affirmer l'existence d'une norme linguistique propre au Québec. Ainsi, « la norme exogène française qui a longtemps dominé le paysage québécois fait lentement place à une norme mieux adaptée à notre langue » (Anctil, 2011, p.62).

### 1.1.5 Peut-on conclure à une dérive éducative ?

Que la norme de référence soit exogène ou endogène, nous savons que les lacunes en matière de langue, et particulièrement à l'écrit, sont soulignées depuis maintenant plus d'un siècle et demi. Devrait-on alors conclure à une dérive éducative? On pourrait penser de prime abord qu'il s'agit là d'une preuve que le niveau baisse toujours. Or, Maurais (1985) souligne qu'« il convient de remarquer que les parents qui se plaignent aujourd'hui de l'orthographe ou de la mauvaise qualité de la langue de leurs enfants font partie d'une génération qui elle-même a fait l'objet des mêmes critiques » (p.64). L'auteur ajoute : « faudrait-il en déduire que depuis la dernière guerre la situation de l'enseignement du français n'a fait que se dégrader? Il est difficile de répondre à cette question en l'absence d'étude diachronique rigoureusement scientifique » (Maurais, 1985, p.65). La présente recherche tente, modestement, d'apporter certains éléments de réponse.

L'idée selon laquelle le niveau linguistique des jeunes Québécois serait en baisse constante semble effectivement tenace et une unanimité semble s'être construite autour de la responsabilité de l'école dans le dossier. De plus, si la maîtrise d'une langue se mesure à la fois à l'oral, en lecture et en écriture, cette dernière compétence mérite une attention particulière compte tenu de la place importante qu'elle occupe dans les débats. Une étude sur l'évolution de l'évaluation de la compétence à écrire permettrait ainsi d'apporter un nouvel éclairage sur les préoccupations manifestement récurrentes des Québécois vis-à-vis de la langue des jeunes.

Avant de traiter d'une telle évolution, il serait toutefois utile de connaître la situation actuelle du français en tant que matière. Celle-ci a changé depuis le Frère Untel, et connaître ce qui se fait aujourd'hui permet de mettre en perspective ce qui se faisait autrefois.

## 1.2. La matière français, langue d'enseignement

Cette section effectue un survol de la place et du rôle de la matière *français, langue d'enseignement* (FLE) dans le monde scolaire québécois. Nous venons de souligner l'utilité d'une recherche portant sur l'évolution de l'évaluation de la compétence à écrire des élèves. Tout en présentant l'état actuel du FLE, nous pouvons d'ores et déjà nous demander comment cette matière a évolué dans le temps. Une étude historique comme celle que nous proposons devrait pouvoir répondre, notamment, à cette question.

### 1.2.1 Considérations générales

Les jeunes Québécois reçoivent à notre époque un enseignement formel de la langue tout au long des onze années qui constituent le cheminement scolaire obligatoire, soit six ans d'école primaire et cinq de secondaire. Pour ceux qui choisissent un parcours collégial, trois cours obligatoires leur sont offerts, orientés sur la lecture et l'analyse d'œuvres littéraires (Bonneville, 2007). Un enseignement de la littérature n'empêche aucunement les enseignants de revoir, au besoin, des notions du système de la langue avec leurs élèves. On remarque toutefois que l'enseignement à proprement parler de celui-ci s'arrête à la 5<sup>e</sup> secondaire, une étape qui coïncide avec la fin du parcours scolaire obligatoire. C'est à ce moment que la société, par le biais de son système éducatif, reconnaît ou non à l'élève une maîtrise suffisante de la langue française, nécessaire à sa vie autonome.

Cela s'applique évidemment aux élèves inscrits à la formation générale, et non à ceux inscrits au cheminement professionnel ou en adaptation scolaire. Les données les plus récentes du MELS révèlent que pour l'année 2007 - 2008, sur les 478 537 élèves inscrits à l'école primaire francophone (MELS, 2011), 14 079 évoluaient dans le secteur de l'adaptation scolaire (MELS, 2009), soit à peine 3 %. Ce taux restait pratiquement le même au secondaire, où l'on dénombrait dans ce même secteur 14 220 élèves sur un total de 485 828 (MELS, 2009, 2011). Concernant la formation professionnelle, dont une partie des élèves provient également de l'adaptation scolaire, on comptait en 2008 94 442 inscrits (MELS, 2010), un nombre qui inclut également des élèves de l'enseignement aux adultes.

Les élèves dits du « régulier », soit ceux évoluant hors des secteurs de l'adaptation scolaire et de la formation professionnelle, composent donc la grande majorité du réseau. Pour cette raison, c'est à leur parcours scolaire que nous nous intéressons pour décrire, en premier lieu, la place occupée par la matière FLE dans l'école québécoise. Nous ciblons les niveaux primaire et secondaire, qui

composent ensemble le cheminement scolaire obligatoire au Québec (auxquels s’ajoute bien sûr une année de préscolaire).

En second lieu, puisque la compétence à écrire constitue un enjeu incontournable pour la maîtrise de la langue, nous devons la décrire adéquatement et considérer son rôle actuel au sein de la matière, dans le but de mieux éclairer l’évolution de ce rôle au fil du temps. Cela peut permettre également de mettre en relief une dimension essentielle de cette compétence, qui se situe au cœur du présent travail : sa composante linguistique.

### **1.2.2 Place et rôle du français au primaire et au secondaire**

Pour comprendre le rôle du FLE dans le cheminement scolaire obligatoire des élèves, il convient avant tout d’observer comment il est décliné dans les programmes d’études. Une observation de la place qu’il occupe dans la grille horaire suivra afin de situer son niveau d’importance parmi l’ensemble des matières. De surcroît, une autre dimension du FLE doit être soulignée, qui lui confère une importance notoire : son rôle dans la sanction des études à la fin des études obligatoires.

#### **1.2.2.1 Le FLE dans le programme de formation de l’école québécoise**

Dans le programme de formation de l’école québécoise (PFEQ) du primaire, le FLE est divisé en quatre compétences : *écrire des textes variés*, *lire des textes variés*, *communiquer oralement* et *apprécier des œuvres littéraires*, cette dernière recoupant les trois premières (MEQ, 2001). Au secondaire, trois compétences sur quatre sont maintenues, la compétence *apprécier* ayant été fusionnée avec *lire des textes variés* (MELS, 2007). Chaque compétence est divisée en composantes. Par exemple, la compétence *lire des textes variés* au primaire stipule que l’élève doit à la fois « réagir à une variété de textes lus », « utiliser le contenu des textes à diverses fins » ou encore « utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture » (MEQ, 2001, p.75). Au primaire comme au secondaire, chaque compétence est accompagnée de quatre à douze critères qualitatifs d’évaluation, ainsi que d’attentes de fin de cycle, également qualitatives (MEQ, 2001, 2007). Finalement, les compétences du primaire sont accompagnées de « repères culturels », de « savoirs essentiels » aux apprentissages et de suggestions pour l’utilisation des TIC (MEQ, 2001, p.86-95). Au secondaire, chaque compétence présente des « processus » et des « stratégies », organisés en fonction de types d’activités appelés « familles de situations », ainsi que des « éléments d’apprentissage », soit une liste des notions et concepts à intégrer (MEQ, 2001).

Deux documents intitulés *Progression des apprentissages* (MELS, 2009, 2011) viennent compléter la liste des savoirs essentiels du primaire et des éléments d'apprentissage du secondaire. Ils présentent des listes exhaustives des contenus à intégrer, organisés sur la base des années où ils doivent être à l'étude et de celles où ils doivent être intégrés.

Cette organisation de la matière dans les programmes d'études révèle un important souci du détail, une volonté de communiquer adéquatement aux enseignants tant la philosophie du programme que les contenus à transmettre aux élèves. De plus, le PFEQ nous renseigne sur la vision qu'a le système éducatif des matières scolaires. On y préconise une approche par compétences, qui font l'objet d'évaluations, mais auxquelles sont jointes des listes de connaissances à acquérir. L'organisation du temps alloué aux matières scolaires nous révèle, pour sa part, l'importance concrète allouée à chacune d'elles et donc les priorités d'enseignement de l'école québécoise.

#### ***1.2.2.2 Le FLE dans la grille horaire***

Au Québec, la répartition des matières dans l'horaire scolaire est prescrite par le Régime pédagogique de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2012). Dans une semaine de 25 heures d'enseignement au primaire, 9 sont consacrées au français au premier cycle et 7 pour le deuxième et le troisième cycle. En comparaison, les mathématiques occupent respectivement 7 heures au premier cycle et 5 aux deux autres (Gouvernement du Québec, 2012). Dans les trois premières années du secondaire, sur les 900 heures d'enseignement que comprend une année, 200 sont consacrées au français, nombre qui descend à 150 en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Autrement dit, dans une semaine de 25 heures, environ 5 h 30 sont allouées au français de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> secondaire, puis un peu plus de 4 au cours des deux dernières années. Les mathématiques, quant à elles, occupent 150 heures par an, puis 100 ou 150 en 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (Gouvernement du Québec, 2012).

La proportion de la grille horaire occupée par le FLE se résume ainsi :

Tableau 1. Poids du FLE et des mathématiques dans la grille horaire

Niveau	Place dans la grille horaire (%)	
	FLE	Mathématiques
Primaire, 1 <sup>er</sup> cycle	36	28
Primaire, 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles	28	20
1 <sup>re</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> secondaire	22.2	16.7
4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> secondaire	16.7	11.1 - 16.7

La lecture de ce tableau permet de constater que, si la proportion du FLE dans la grille horaire diminue au fur et à mesure du cheminement scolaire de l'enfant (compte tenu, notamment, de la diversification des matières), cette place reste supérieure à celle allouée aux mathématiques, exception faite des élèves choisissant une filière scientifique pour les deux dernières années de leur secondaire. Ceux-ci voient en effet leurs cours de mathématiques bonifiés de 50 heures par an.

Cette prédominance confère au FLE un rôle important dans le cheminement de l'élève, rôle qui se voit encore renforcé lorsqu'arrive la certification de fin des études secondaires.

### ***1.2.2.3 Le FLE dans la sanction des études***

En résumé, le FLE occupe déjà une part plus importante que les autres dans l'horaire des élèves et les programmes d'études le décomposent de façon fort détaillée. Au niveau de la sanction des études, le Régime pédagogique stipule qu'un élève doit avoir accumulé 54 unités parmi les 72 qui composent sa 4<sup>e</sup> et sa 5<sup>e</sup> secondaire pour obtenir le diplôme d'études secondaires (DES), dont un minimum de 20 unités spécifiquement en 5<sup>e</sup> secondaire (Gouvernement du Québec, 2012). Autrement dit, il doit avoir obtenu la note de passage dans les trois quarts des matières, réparties sur deux années. Dans sa dernière année de scolarité, la note de passage de 60 % est obligatoire pour deux matières seulement : le FLE, représentant 6 unités et 150 heures d'enseignement réparties sur une année, et l'anglais langue seconde, équivalant pour sa part à 4 unités et à 100 heures (Gouvernement du Québec, 2012).

Le Régime pédagogique fait donc de la matière FLE un incontournable pour l'obtention du DES. La situation actuelle n'est toutefois que l'aboutissement de multiples réformes qui ont façonné au fil du temps les programmes de FLE, dont l'enseignement et l'évaluation se seront grandement modifiés à travers les époques. La connaissance de ces modifications aurait pour effet de mettre en perspective l'évolution de la compétence (et des défaillances) des jeunes Québécois en matière

de langue, toute chose devant être jugée dans son contexte. Par ailleurs, si le FLE revêt aujourd'hui une grande importance pour l'école québécoise, notons que la compétence à écrire y occupe une place de choix, tant dans les programmes d'études que dans l'évaluation de la matière.

### 1.2.3 La compétence à écrire

Depuis la réforme des programmes du primaire et du secondaire commencée en 2000, ceux-ci mettent « davantage l'accent sur la compétence à écrire », présentée à la fois sous la forme d'une compétence transversale en jeu dans l'ensemble des matières et comme une compétence disciplinaire en soi (Lefrançois *et al.*, 2005, p.6). Elle progresse en importance dans le PFEQ tout au long du cheminement scolaire obligatoire, comme en font foi les documents intitulés *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2010). Ceux-ci diffusent notamment aux enseignants des directives pour la constitution du résultat disciplinaire en FLE. Le poids de chacune des compétences dans la note globale peut être interprété comme une hiérarchisation révélatrice du niveau de priorité que le MELS accorde à chacune d'elles. Ainsi, on constate dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* du primaire que la lecture revêt une importance notoire aux deux premiers cycles du primaire, où elle constitue 50 % de la note globale en FLE, alors que 30 % sont alloués à la compétence à écrire et 20 % à l'oral (MELS, 2010). Dès le troisième cycle, les compétences à lire et à écrire se retrouvent à un même pied d'égalité avec 40 % de la note pour chacune. Cette proportion se maintient ainsi jusqu'à la quatrième année du secondaire inclusivement. Fait intéressant, si l'apprentissage de la lecture constitue une priorité aux débuts de l'acquisition du FLE par l'enfant, elle cède le pas en fin de parcours à la compétence à écrire, qui représente à son tour en 5<sup>e</sup> secondaire 50 % du résultat disciplinaire (MELS, 2010).

Le rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (Ouellon *et al.*, 2008) présente une définition éclairante de la compétence à écrire qui permet de cerner adéquatement, à ce stade de la recherche, les éléments en jeu dans son apprentissage et son évaluation. Une situation d'écriture doit avant tout être vue comme un « processus ». L'élève, au cours de celui-ci, doit « mobiliser les savoir-faire et les ressources de la langue qu'il juge nécessaires pour produire son texte » (p.3). Il s'agit donc d'une opération complexe, impliquant à la fois des « processus cognitifs et des représentations sociales » (p.4).

En situation d'écriture, l'élève doit se préoccuper d'une part du fond, en assurant une « sélection de l'information pertinente », ainsi que d'une cohérence dans le texte (Ouellon *et al.*, 2008, p.3). Il a également l'obligation de s'attarder à la forme du texte, dimension où entre en jeu la

*composante linguistique de la compétence à écrire*. Il s'agit d'un ensemble incontournable de connaissances sur le système de la langue pour qui veut devenir un scripteur compétent. La prochaine section nous montrera que cette dimension de l'écrit semblerait, selon plusieurs, faire défaut chez les élèves québécois. Elle mérite par conséquent une attention particulière.

#### 1.2.4 La composante linguistique de la compétence à écrire

Écrire est un acte complexe qui demande une capacité à sélectionner et organiser des idées puis à les structurer dans un texte. La compétence à écrire comporte également une composante linguistique « imposante » (Lefrançois *et al.*, 2005, p.8). D'ailleurs, la maîtrise de la langue se réduit souvent, dans l'esprit populaire, à la capacité d'éviter les erreurs d'orthographe. Maurais (1985) illustre adéquatement ce lien, en résumant ainsi sa pensée sur une éventuelle crise du français chez les élèves québécois :

[...] bien sûr, rien ne nous permet d'affirmer que la situation soit pire qu'avant, mais il y a quelque chose qui blesse le sens commun quand on dit que les cégépiens font 13,2 fautes par copie (une faute tous les 19 mots) ou que les élèves du secondaire en font 37 par copie et que la situation pourrait être normale.

[...] Il ne faudrait cependant pas réduire la question de la crise du français au Québec à sa seule dimension orthographique. [...] La langue, c'est aussi la morphologie, la syntaxe et le lexique (Maurais, 1985, p.74).

C'est sur cette dimension de l'écrit que nous nous pencherons dans cette recherche. Quiconque s'intéresse à la maîtrise du français se soucie des erreurs inhérentes à la *composante linguistique de la compétence à écrire*. Celle-ci peut être définie comme un « ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite » (Dabène, 1987, p.43). Le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture indique que la composante linguistique fait référence « à la grammaire, au lexique ainsi qu'à l'orthographe d'usage » (Ouellon *et al.*, 2008, p.6). La section du PFEQ consacrée au premier cycle du secondaire reconnaît explicitement l'importance de développer cette composante en suggérant qu'elle fasse l'objet d'un « travail systématique » en classe de FLE (MELS, 2006, p.92).

L'observation de la situation actuelle permet de constater que le FLE occupe une place importante au sein de l'école québécoise, que ce soit à travers les programmes d'études, les priorités d'enseignement fixées par les grilles horaires des matières ou son effet incontournable au moment de la sanction des études en 5<sup>e</sup> secondaire. Plus spécifiquement, la compétence à écrire

joue un rôle de plus en plus central au fil du cheminement scolaire de l'élève, compétence qui comporte une composante linguistique incontournable.

La capacité des élèves québécois à maîtriser cette composante a-t-elle évolué dans le sens suggéré par les multiples critiques relatées précédemment? Les élèves d'aujourd'hui sont-ils effectivement d'un moindre niveau que leurs aînés? Il a été noté précédemment qu'en 2008, une étude de l'OQLF mentionnait que le taux de réussite aux épreuves écrites de fin de 5<sup>e</sup> secondaire était en recul (OQLF, 2008). Les résultats montraient plus spécifiquement que les élèves réussissaient « mieux sur le plan de la qualité de leur communication (le fond) que sur celui de la conformité au code linguistique (la forme) » et que les principales faiblesses avaient trait « à l'orthographe, chez les élèves de l'école secondaire » (OQLF, 2008, p.177). Ces données de l'OQLF, bien que basées sur huit ans de résultats, ne brossent qu'un tableau récent des faiblesses des élèves. Elles ne permettent pas de savoir comment a évolué, dans une perspective plus historique, la compétence à écrire des jeunes Québécois, particulièrement en ce qui a trait à sa composante linguistique.

Par ailleurs, on ne saurait s'intéresser à cette question éminemment complexe sans s'attarder aux acteurs qui exercent dans le monde scolaire une influence sur le niveau linguistique des élèves. L'évolution de l'enseignement de la langue et de sa maîtrise par les élèves se fait sous l'impulsion de plusieurs groupes de personnes et organismes clés. S'intéresser au rôle de chacun de ces acteurs permet de mieux comprendre la dynamique régissant actuellement l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire. Ce détour nous apparaît nécessaire pour que le lecteur puisse bien situer notre objet de recherche dans le contexte social québécois, et particulièrement dans le système éducatif.

### **1.3. Acteurs exerçant une influence sur la maîtrise de la langue dans le monde scolaire**

Une multitude de personnes et d'organisations participent à l'évolution de l'enseignement et de l'évaluation du français. En premier lieu, l'OQLF et le Conseil supérieur de la langue française (CSLF) exercent à leur façon une influence en matière de langue sur l'école québécoise.

Ensuite, parmi les acteurs qui composent concrètement le système éducatif, nous pouvons en citer trois situés « sur le terrain », soit les enseignants, les écoles et les commissions scolaires. En amont, les universités exercent une influence sur la qualité de l'enseignement à travers la formation des maîtres. Puis, au-dessus de ces paliers se situe le Ministère de l'Éducation, dont les pouvoirs en matière de régulation de la qualité de la langue d'enseignement sont immenses.

Compte tenu de l'ampleur de son rôle dans le système éducatif, il mérite que l'on s'attarde aux leviers mis à sa disposition lui permettant d'agir sur l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire.

Par ailleurs, d'autres acteurs peuvent bien sûr laisser leur empreinte sur le niveau linguistique des élèves (parents, médias, artistes, etc.) et nous ne saurions ici en faire la liste exhaustive. Il s'agit ici de nous concentrer sur ceux qui constituent le système d'éducation et qui sont par conséquent susceptibles d'influencer de façon directe l'enseignement du français. Nous sommes là encore conscients que nous décrivons ici une situation actuelle, faite de mesures et de données dont l'existence peut être récente ou qui, pour plusieurs, ont évolué au fil du temps. Néanmoins, il importe de faire ce tour d'horizon des acteurs, car cela peut mettre en relief certains paramètres intéressants à observer dans le temps, toujours dans le but de contribuer à faire la lumière sur certaines préoccupations historiques concernant le niveau de la compétence à écrire des élèves.

### 1.3.1 CSLF et l'OQLF

La Charte de la langue française confère au CSLF la responsabilité de « donner, sur demande, son avis au ministre de l'Éducation » ou encore « de saisir celui-ci de toute question [linguistique] qu'il juge importante » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 187). Il peut également effectuer de la recherche, en plus « d'informer le public sur toute question relative à la langue française » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 187). Ainsi, en plus d'un travail de recherche et de la publication, le Conseil met sur pied des activités servant la promotion de la langue française. Il organise par exemple des conférences, colloques et causeries sur la langue. Une campagne de communication intitulée *Je réseaute en français* a été développée en 2011 dans les médias sociaux (CSLF, 2012).

Par les avis qu'il soumet, il peut exercer une influence sur le ministère de l'Éducation et ainsi agir sur l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. Un exemple de cette influence a eu lieu lorsqu'il a recommandé au Ministère de « diffuser de l'information sur les rectifications orthographiques », d'en tenir compte dans la correction des épreuves uniques d'écriture de fin de secondaire et de faire la promotion de leur enseignement (CSLF, 2005, p.16). Ce conseil trouva écho au MELS dès 2006 où, lors de la correction centralisée de ces épreuves, les nouvelles graphies intégrées aux dictionnaires usuels ont été pour la première fois acceptées (MELS, 2009). De la formation sur les rectifications est également aujourd'hui disponible pour les enseignants.

L'OQLF agit de son côté sur de multiples plans. La Charte de la langue française stipule qu'il « conduit la politique québécoise en matière d'officialisation linguistique, de terminologie ainsi

que de francisation de l'Administration et des entreprises » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 159). Il assure également un rôle de vigie en recueillant les plaintes relatives à l'application de la politique linguistique et développe des programmes de francisation pour les nouveaux arrivants » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 159). Son influence sur les activités du MELS en matière de langue s'exerce particulièrement à travers son Comité d'officialisation linguistique, qui a comme pouvoir de « recommander ou [de] normaliser des termes ou des expressions » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 116.1) et de participer à la construction d'une norme de référence (OQLF, 2011) dont le Ministère doit tenir compte. Ce pouvoir de *normalisation* confère un rôle important à l'OQLF. Le gouvernement peut choisir d'entériner ou de rejeter une *recommandation*, mais les mots ou expressions dont l'emploi fait l'objet d'une normalisation deviennent obligatoires « dans les ouvrages d'enseignement, de formation ou de recherche publiés en français au Québec et approuvés par le ministre de l'Éducation » (OQLF, 2004, p.5). L'OQLF publie par exemple des « avis terminologiques » rendant officielles certaines formes francisées de termes anglais, telles que FAMILLE D'ACCUEIL (*foster family*), FABRIQUÉ À (*made in*) ou encore ALLOCATION (*allowance*) (OQLF, 2012). Il produit de surcroît des « avis linguistiques » qui ont à ce jour porté sur des thèmes aussi divers que la féminisation des titres professionnels ou l'accentuation des lettres majuscules (OQLF, 2012). Ces avis ont évidemment un effet, à moyen et long termes, sur les contenus enseignés en classe de FLE.

### 1.3.2 Enseignants, écoles et commissions scolaires

Trois autres acteurs agissent au niveau du « terrain » scolaire: les enseignants, les établissements d'enseignement et les commissions scolaires. Le rôle de chacun est défini par la LIP. Au quotidien, dans leurs classes, les premiers ont comme responsabilités, notamment, de « contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève » et de « prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 22).

L'école, pour sa part, dispense « les services éducatifs prévus par [la LIP] et le régime pédagogique établi par le gouvernement » et a pour mission « d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire », mission qu'elle réalise dans le cadre d'un « projet éducatif » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 36). Les enseignants ont pour obligation légale de respecter ce dernier (Gouvernement du Québec, 2012, art. 22). Par ses orientations et ses objectifs, le projet éducatif vise « l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes

d'études établis par le ministre » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 37). Il « contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 37) et est « élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 36.1). Le projet éducatif participe ainsi à définir les priorités d'enseignement d'une école et ainsi, au besoin et selon les milieux, peut mettre l'accent sur la qualité de la langue et la réussite de la compétence à écrire. Par exemple, le projet de l'école secondaire La Voie, située en milieu allophone, a pour objectif d'« augmenter significativement le taux de réussite et les résultats scolaires en français au 1<sup>er</sup> cycle ainsi qu'à chacune des années du 2<sup>e</sup> cycle d'ici juin 2015 » (CSDM, 2012, p.1). Il cible notamment une amélioration du « taux de réussite en lecture à l'épreuve finale ainsi que celui en écriture à l'épreuve unique » (CSDM, 2012, p.1). Les enseignants se doivent donc de mettre tout en œuvre pour participer à la réalisation de ces objectifs et ainsi de planifier en conséquence les activités d'apprentissage et d'évaluation.

De surcroît, l'école a également pour tâche d'accompagner le projet éducatif d'un *plan de réussite* (Gouvernement du Québec, 2012). Celui-ci s'élabore « en tenant compte du plan stratégique de la commission scolaire », sur lequel nous reviendrons plus loin, et doit comporter des « moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif, notamment les modalités relatives à l'encadrement des élèves » et les « modes d'évaluation de la réalisation du plan [...] » (Gouvernement du Québec, 2012). Dans le cas de l'école La Voie, on retrouve parmi les moyens employés pour améliorer les résultats l'implantation de « stratégies de lecture et d'écriture pour l'ensemble des matières » ainsi que l'adoption d'un « code de correction de la langue à tous les niveaux » (CSDM, 2012, p.1). Ces mesures illustrent concrètement l'incidence possible des pouvoirs conférés aux établissements scolaires sur l'enseignement et l'évaluation du français et, plus particulièrement, de la compétence à écrire.

Si les écoles « assurent la prestation des services » éducatifs, les commissions scolaires veillent quant à elles à l'organisation de ceux-ci (Proulx, 2009, p.11). Ce rôle leur est dicté par la LIP, qui leur attribue également la responsabilité de « veiller à leur qualité et à la réussite des élèves » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 207.1). La commission scolaire doit se doter d'un *plan stratégique*, dont doit tenir compte le plan de réussite. D'une durée de cinq ans, le plan des commissions scolaires doit comporter des « orientations stratégiques » et des objectifs, ainsi que

les « axes d'intervention retenus pour parvenir à l'atteinte [de ces] objectifs » et les « résultats visés au terme de la période couverte par le plan » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 209.1). Le plan stratégique sert de base à une *convention de gestion* entre la commission et l'école où sont définies les ressources allouées, les « modalités de contribution de l'établissement » et les « mesures de soutien » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 209.2). De plus, des « mécanismes de suivi et de reddition de comptes » y sont développés (Gouvernement du Québec, 2012, art. 209.2), engendrant ainsi pour l'école une obligation de résultats. Les objectifs de ce plan entraînent donc des répercussions dans le projet éducatif, et par conséquent dans la classe, et peuvent encore une fois avoir des conséquences sur l'enseignement de la compétence à écrire. On peut citer, en guise d'exemple, le plan stratégique 2005 - 2010 de la Commission scolaire de Montréal (2005) qui, parmi ses nombreux axes d'interventions, entendait « favoriser la maîtrise du français parlé et écrit » (p.25)<sup>1</sup>.

En somme, si l'enseignement du français incombe aux enseignants, il s'agit également d'un service éducatif dont ils partagent la responsabilité de l'organisation avec les établissements et les commissions scolaires. Conséquemment, tous à divers niveaux peuvent exercer une influence sur la qualité de la compétence à écrire des élèves.

### 1.3.3 Universités

Les programmes de formation des maîtres, par le biais de cours théoriques et de stages, ont pour objectif d'assurer l'acquisition par les étudiants de douze compétences professionnelles. Celles-ci couvrent un large éventail de capacités ou d'attitudes, dont l'utilisation des TIC, la planification d'activités d'apprentissage, la gestion de classe ou encore la coopération en milieu de travail (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). La deuxième compétence se concentre spécifiquement sur la maîtrise de la langue : « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001, p.69). À l'instar des compétences du PFEQ, celle-ci est subdivisée en plusieurs composantes, au nombre de six. L'enseignant doit par exemple « respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs », « communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte » et « corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites » (MEQ, 2001, p.139). L'acquisition de cette compétence professionnelle est

---

<sup>1</sup> Nous verrons plus loin que les moyens et objectifs chiffrés associés à ces axes d'intervention sont ensuite développés en étroite collaboration avec le MELS.

vérifiée tant par les examens en vigueur dans les cours portant sur le FLE ou sa didactique que par les évaluations de la performance des étudiants en milieu de stage. De surcroît, les futurs enseignants doivent depuis 2008 répondre aux exigences du *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFÉE), que « toutes les universités francophones » reconnaissent « comme l'instrument unique pour attester la maîtrise du français écrit chez des enseignantes et des enseignants en exercice ou en formation initiale à l'enseignement » (Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation [ADEREQ], 2009, p.2).

Par leurs contenus et les objectifs qu'ils imposent, les programmes de formation des maîtres contribuent au développement de la compétence à écrire des élèves. En effet, les universités qui les proposent assument la responsabilité de reconnaître la qualité des futurs enseignants, notamment en matière de langue, et par conséquent de compétence à écrire. Fait à noter, cette qualité est également entérinée par le ministère de l'Éducation, qui assure de son côté un suivi serré de ces programmes à travers le *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE).

### 1.3.4 Le MELS

Au sommet, le Ministère « assure la direction et la planification générale du système » (Proulx, 2009, p.11). À travers le Régime pédagogique, il fixe « la nature et les objectifs des services éducatifs » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 447), ce qui donne la mesure de l'ampleur de son rôle. Par l'étendue de ses responsabilités, il bénéficie de plusieurs leviers lui permettant d'agir sur l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire.

#### 1.3.4.1 Les leviers du MELS pour assurer le développement de la compétence à écrire des élèves

Le Ministère agit sur plusieurs niveaux. Il assure un suivi des programmes de formation des maîtres dispensés par les universités en portant notamment une attention particulière à la formation linguistique des futurs enseignants. Il s'occupe également de définir les matières et leurs contenus à travers les programmes d'études ainsi que l'importance accordée à chacune au sein de l'horaire scolaire. Il peut également établir en tout temps de nouvelles priorités, ou réaffirmer certaines déjà existantes, par le biais de politiques et de plans d'action portant sur la qualité de la langue dont doivent tenir compte les autres acteurs du monde scolaire. Pour assurer un effet à ces politiques, le MELS bénéficie également de mécanismes de reddition de comptes

auxquels il est intéressant de s'attarder pour comprendre comment les décisions prises au Ministère peuvent se répercuter dans les classes. Finalement, il produit des épreuves centralisées qui lui permettent de réguler directement le niveau de compétence à écrire des enfants québécois en fixant ses attentes à des moments clés de leur cheminement scolaire.

#### **1.3.4.1.1 La formation des maîtres**

Au Québec, « les collèges et les universités forment des corporations autonomes, bien qu'assujettis, à divers degrés, à des normes gouvernementales et ministérielles » (Proulx, 2009, p.11). Les établissements universitaires proposant des programmes de formation des maîtres doivent pour leur part rendre des comptes au Ministère par le biais du CAPFE (Gouvernement du Québec, 2012, art. 477.13). Le CAPFE « examine et agréé les programmes de formation à l'enseignement » en un processus d'analyse détaillé, et « recommande au ministre les programmes d'enseignement à des fins d'autorisation d'enseigner » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 477.15). En plus d'examiner les programmes existants, il a publié en 2001 un *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE, 2001) que les universités qui souhaitent mettre sur pied ce type de programme sont tenues de respecter. Ce document présente une liste étoffée d'informations requises portant sur une multitude de sujets tels que les contenus de formation, des ressources allouées à l'équipe pédagogique ou encore à l'atteinte des compétences professionnelles (CAPFE, 2001). À ce chapitre, la compétence dans la langue d'enseignement orale et écrite fait l'objet d'une attention particulière du CAPFE, la seule parmi les douze compétences professionnelles pour laquelle est consacrée une section en soi. L'université doit « décrire les moyens [qu'elle] entend mettre en œuvre pour permettre aux étudiantes et étudiants d'améliorer, s'il y a lieu, leur compétence linguistique », « d'indiquer les tests de compétence linguistique utilisés » et de « préciser les aspects et les éléments qui servent à vérifier » l'acquisition de la compétence (CAPFE, 2001, p.8). Elle doit par ailleurs « préciser sur quelle base (critères) [elle] se fondera pour pouvoir attester un niveau élevé de compétence orale et écrite dans la langue d'enseignement » (CAPFE, 2001, p.8). En d'autres mots, si les programmes de formation des maîtres mettent l'accent sur la compétence en français et particulièrement sur la compétence à écrire (pensons aux exigences du TECFÉE), il s'agit d'une priorité partagée par le MELS qui peut, au besoin, demander des comptes sur le sujet aux universités qui proposent déjà de tels programmes. En conclusion, les universités comme le MELS semblent avoir à cœur de définir des attentes envers les futurs enseignants en matière de compétence à écrire. Leur niveau

de qualification aura un impact direct sur l'enseignement et l'évaluation qu'ils feront de cette compétence une fois en classe.

#### **1.3.4.1.2 Leviers concernant les matières enseignées**

Aux niveaux primaire et secondaire, plusieurs moyens à la disposition du MELS lui permettent d'agir sur les contenus enseignés dans différentes matières et sur l'organisation de celles-ci. En premier lieu, la LIP confère au Ministère une responsabilité dont l'effet sur l'enseignement de la langue est fondamental : il établit les « programmes d'études pour les matières obligatoires » au primaire et au secondaire, définissant de cette façon les « objectifs et contenus obligatoires » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 461). Il s'occupe donc de façonner, notamment, le programme de FLE tel que décrit précédemment et par conséquent les attentes en termes d'écriture. Deuxièmement, le MELS a pour tâche de « déterminer des règles relativement aux manuels scolaires, au matériel didactique ou aux catégories de matériel didactique et à leur accessibilité » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 447). Qui plus est, il définit les paramètres de base de l'horaire scolaire (Gouvernement du Québec, 2012), qui définit les nombres minimaux d'heures d'enseignement pour les matières qui sont obligatoires. Rappelons que cette grille accorde actuellement une place prépondérante au FLE, qui lui-même assure une place de choix à la compétence à écrire.

En plus d'organiser les contenus enseignés, le Ministère définit les balises théoriques et pratiques de leur évaluation à travers la *Politique de l'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Elle a pour objectif d'établir une « vision commune » de l'évaluation pour la formation générale des jeunes, la formation professionnelle et la formation générale des adultes (MEQ, 2003, p.1), et ce, dans la foulée de la réforme des curriculums instaurée au début des années 2000. Elle traite tant des fondements scientifiques actuels de l'évaluation que de ses finalités, de ses fonctions et de ses processus.

#### **1.3.4.1.3 Politiques et plans d'action**

L'exemple de la *Politique d'évaluation des apprentissages* montre que le Ministère, en plus de définir les programmes et les horaires, peut au besoin dicter des priorités à l'ensemble du système éducatif à travers des politiques et des plans d'action. Plusieurs fois par le passé ces priorités ont concerné la compétence à écrire et sa composante linguistique. En guise d'exemple, la politique *Le français à l'école* (MEQ, 1988) recommandait de multiplier les occasions d'écriture en classe, dans un objectif d'acquisition de connaissances en orthographe d'usage et grammaticale (MEQ, 1988).

Quelques années plus tard, celle intitulée *Pour une langue belle* (MEQ, 1992) avait pour premier objectif d'« amener les élèves à une plus grande maîtrise de la langue écrite » (MEQ, 1992, p.4). Cette politique entendait préciser les contenus pour chaque année scolaire, notamment en matière de vocabulaire, d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale et de syntaxe. En 2001, le *Plan d'action pour la valorisation du français* prévoyait « accorder plus d'importance à la maîtrise du code linguistique dans la correction de l'épreuve unique à la fin du secondaire » (MEQ, 2001, p.9), sur laquelle nous reviendrons ultérieurement. Plus récemment, le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* (PAAF) contenait vingt-deux propositions (MELS, 2008) dont plusieurs portaient sur la maîtrise du français écrit. Il y était stipulé que « les exigences de réussite à l'épreuve d'écriture de fin de primaire » seraient rehaussées, « notamment en orthographe » (MELS, 2008, §9). Signe que les priorités du Ministère se ressentent dans les classes de français, le MELS y décrétait également que les élèves devraient « écrire un texte au moins une fois par semaine [...] et faire une dictée régulièrement de manière à vérifier l'acquisition des connaissances » (MELS, 2008, §1). Par ailleurs, les écoles avaient pour nouvelle responsabilité de « se fixer des objectifs d'amélioration en écriture dans toutes les matières » (MELS, 2008, §11). Les politiques portant sur la langue peuvent également entraîner des modifications ou des ajouts aux programmes d'études, comme ce fut le cas lors de la publication de la *Progression des apprentissages au primaire* (MELS, 2009). Ce document a suivi de près dans le temps le PAAF et répondait, selon toute vraisemblance, à la sixième mesure du plan, qui demandait de revoir les programmes d'études en français afin de préciser les contenus à connaître et à maîtriser à la fin de chaque année (MELS, 2008).

Par le biais de ces politiques et plans d'action, le Ministère intervient en définitive dans les activités de tous les paliers du système : commissions scolaires, établissements, universités, etc. Ses priorités, qui encore récemment ont concerné la compétence à écrire, s'acheminent par ailleurs facilement vers les classes, puisqu'il bénéficie de mécanismes obligeant tous les paliers du système à en tenir compte.

#### **1.3.4.1.4 Reddition de comptes**

D'autres leviers plus administratifs sont susceptibles d'avoir un effet sur les priorités d'enseignement. La LIP indique que le MELS doit « veiller à la qualité des services éducatifs dispensés par les commissions scolaires ». Rappelons que celles-ci ont pour responsabilité de définir des *plans stratégiques* pour les écoles de leur milieu. Le Ministère, pour sa part, établit des « orientations ministérielles, des buts et des objectifs mesurables devant être pris en compte pour

l'élaboration du plan stratégique » des commissions (Gouvernement du Québec, 2012, art. 459). Ces dernières doivent d'ailleurs établir conjointement avec le MELS les modalités d'application de leur plan au sein d'une *convention de partenariat* et ont ensuite pour tâche de rendre des comptes aux cinq ans sur l'atteinte de ces objectifs (Gouvernement du Québec, 2012, art. 459.4). Cette réalité peut avoir un effet, encore une fois, sur l'enseignement du FLE et de la compétence à écrire selon la nature des priorités que le Ministère met de l'avant. Pour l'exemple, la convention de partenariat liant la CSDM et le Ministère (CSDM, MELS, 2010) prévoit une moyenne de 80 % dans les notes en écriture au 3<sup>e</sup> cycle et de 70 % de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire (CSDM, MELS, 2010, p.10). Autrement dit, dans l'organisation des services éducatifs prodigués par les écoles dont elles s'occupent, les commissions scolaires ont l'obligation de tenir compte des priorités du MELS et de produire des résultats. Comme les écoles doivent à leur tour rendre des comptes aux commissions scolaires sur le suivi de leur plan de réussite, elles doivent partager elles aussi les priorités du Ministère. Les enseignants, pour leur part, ont l'obligation de « respecter le projet éducatif de l'école » (Gouvernement du Québec, 2012, art. 22) et ainsi de matérialiser dans les classes les attentes du MELS et les résultats souhaités, notamment en matière de compétence à écrire.

#### 1.3.4.1.5 *Épreuves centralisées*

En plus d'agir sur la formation des maîtres, de concevoir les programmes et d'imprimer ses priorités sur l'enseignement du français écrit par le biais de politiques et de mécanismes de reddition de comptes, le Ministère exprime ses attentes en matière de compétence à écrire par le biais d'épreuves centralisées. Par ailleurs, ces épreuves servent à un mécanisme d'évaluation permettant de « contrôler la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage » et d'intervenir, le cas échéant, pour « parfaire les compétences des enseignants, pour améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage, pour allouer des ressources supplémentaires ou pour modifier des programmes » (Laurier, Morissette et Tousignant, 2005, p.56). À cet effet, les épreuves centralisées fournissent au Ministère des statistiques sur les résultats des élèves qui servent au suivi de la compétence des élèves en écriture. Cette pratique favorise le pilotage du système tout en permettant un regard global sur l'évolution des capacités des élèves à l'échelle de la province. Depuis 1986, une *épreuve obligatoire* de français écrit est destinée à l'ensemble des élèves québécois de 6<sup>e</sup> année du primaire. Dans la foulée du PAAF (MELS, 2008), des épreuves similaires ont été implantées dès 2009 en 4<sup>e</sup> année du primaire (MELS, 2009, p.4) et en 2<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2009, p.4). Les résultats sont compilés par le Ministère et les enseignants doivent moduler leur enseignement en fonction des attentes contenues dans ces épreuves de fin d'année. En 2008, ces

attentes ont été modifiées en faveur de la composante linguistique de la compétence à écrire lorsque le MELS a annoncé dans le PAAF que « les exigences de réussite à l'épreuve d'écriture de la fin du primaire [seraient] rehaussées, notamment en orthographe » (MELS, 2008, 9). Le Ministère définit non seulement la nature de la tâche de l'épreuve et ses paramètres, mais il produit également les grilles d'évaluation. Il se dote ainsi d'un levier important pour la régulation de la qualité du français écrit des élèves. Toutefois, si ces épreuves influencent le résultat de l'élève à la compétence à écrire et en FLE en tant que matière, elles n'ont pas la même importance que l'épreuve unique, intervenant à la fin de la 5<sup>e</sup> secondaire.

Parmi les leviers servant le MELS pour la régulation du niveau de langue écrite des élèves, l'épreuve unique est particulièrement intéressante à observer compte tenu de son rôle dans le cheminement scolaire de l'élève. Surtout, elle procure des informations sur l'évaluation que fait le Ministère de la compétence à écrire des élèves actuels, mais aussi de ceux qui les ont précédés, puisqu'elle existe depuis 1986 (MEQ, 1992)

## 1.4. L'épreuve unique

Nous avons vu que la compétence à écrire des jeunes a été objet de multiples préoccupations au fil du temps, particulièrement en ce qui a trait à sa composante linguistique. Nous pensons qu'afin d'y ajouter de la perspective, il s'avèrerait utile de documenter davantage l'évolution de son évaluation. Celle-ci, de façon générale, permet de « porter un jugement sur l'apprentissage fait par un élève en vue d'en déterminer l'étendue ou la qualité » (Laurier *et al.*, 2005, p.13). Elle vérifie l'intégration des notions et dresse un portrait du niveau de l'élève. En documentant l'évolution dans le temps de l'évaluation de la compétence à écrire, nous pourrions alors fournir des informations à la fois sur les attentes des évaluateurs et sur la maîtrise de cette compétence par les élèves.

Le ministère de l'Éducation bénéficie de plusieurs leviers pour assurer la compétence à écrire des élèves. Parmi ceux-ci, il a pour responsabilité de produire une épreuve unique d'écriture pour les élèves de la fin de la 5<sup>e</sup> secondaire. Cette épreuve, qui consiste dans sa forme actuelle en une tâche d'écriture (OQLF, 2008), peut se révéler fort utile pour ajouter de la chair autour des comparaisons récurrentes qui sont faites entre les élèves d'aujourd'hui et d'hier.

### 1.4.1 Pourquoi s'y intéresser

L'épreuve unique nous apparaît riche en informations pour qui s'inquiète de l'évolution de la maîtrise par les élèves de la langue écrite, et ce, pour trois raisons.

#### ***1.4.1.1 Compiler des données sur plusieurs années***

Parmi tous les facteurs exerçant une influence sur cette compétence, les épreuves uniques comportent un grand avantage: elles constituent des données disponibles. Elles évaluent depuis 1986 la compétence à écrire par une tâche d'écriture (MEQ, 1992) et, depuis lors, les épreuves et les résultats ont été archivés au Ministère. Elles représentaient donc au début de notre recherche une occasion de collecter au minimum sur une période de 26 ans des données sur les résultats des élèves et les tâches qui y furent associées. Par ailleurs, le Ministère tenait compte avant 1986 de la compétence à écrire des élèves dans la sanction des études en 5<sup>e</sup> secondaire. Sachant que plusieurs épreuves d'écriture ont été archivées, nous souhaitions en remonter le fil jusqu'à la création du ministère de l'Éducation.

À notre connaissance, aucun travail approfondi de compilation des données portant sur les épreuves d'écriture et leurs résultats sur une aussi longue période n'a été effectué à ce jour. Or, une étude longitudinale sur la question, couvrant une période de temps substantielle, nous semble tout indiquée pour alimenter la discussion autour de l'évolution du niveau de maîtrise du français écrit des élèves.

#### ***1.4.1.2 Obtenir des données sur l'évaluation de la compétence à écrire et de sa composante linguistique***

Bien que nous nous intéressions à la compétence à écrire, un travail de recherche portant sur les épreuves uniques ne saurait porter uniquement sur les résultats des élèves aux épreuves. En analysant les tâches d'écriture, nous pouvons contextualiser les notes moyennes et les taux de réussite. Dans les faits, traiter de l'épreuve unique, c'est avant tout s'intéresser à un mode d'évaluation qui s'appuie sur des critères propres au domaine de la langue pour juger de la performance d'un élève. Ce type d'évaluation, dite à *interprétation critériée*, a ceci de particulier qu'elle évalue l'élève à l'aune d'objectifs à atteindre plutôt qu'en fonction des performances de ses pairs auxquels il pourrait être comparé (Bachman, 1990). En plus de la nature de la tâche, les critères choisis par le MELS pour l'évaluation de la compétence à écrire nous permettront, donc, de mettre en perspective les résultats des élèves. Qu'est-il attendu de l'élève pour lui accorder la note de passage? Quelle place est réservée à la langue dans le résultat à une épreuve? Combien d'erreurs sont tolérées avant qu'une sanction ne survienne? Nous pensons qu'il est difficile de tenir compte des résultats des élèves et des taux de réussite aux épreuves sans connaître les conditions nécessaires à cette réussite.

Observer les différents paramètres d'évaluation dans le cadre d'une compilation des épreuves uniques a donc pour effet de nuancer les résultats des élèves. Surtout, cela permet de rendre compte de l'évolution de l'évaluation de la compétence à écrire par le Ministère et de la place que celui-ci a accordée à travers le temps à sa composante linguistique.

#### **1.4.1.3 Une étape décisive pour la certification des études obligatoires**

Les paramètres de l'épreuve unique et de sa correction sont d'autant plus signifiants qu'ils révèlent en quelque sorte les attentes du Ministère à un moment crucial dans la vie de l'élève, soit à la fin de la dernière année des études obligatoires. Le MELS lui reconnaît alors (ou non) une maîtrise suffisamment adéquate du français pour sortir du giron de l'école obligatoire. Ici encore, plusieurs questions se posent. Comment ce verdict est-il rendu? Quelle place y est réservée pour le jugement de l'enseignant? Comment s'organise la correction?

Son importance dans la certification des études fait de l'épreuve unique un instrument important par lequel le Ministère dicte ses attentes pour l'acquisition de la compétence à écrire. Là encore, la place accordée d'année en année à la composante linguistique peut-être révélatrice des priorités du Ministère.

#### **1.4.2 État de la recherche**

Une grande quantité d'études ont été menées sur la question de la qualité de la langue au Québec (Lefrançois *et al.*, 2005, p.9). Cependant, peu traitent à la fois de l'évaluation de la compétence par le biais des épreuves uniques, de la place faite à sa composante linguistique et de leur évolution dans le temps.

Certaines recherches portent sur le rendement des élèves en matière de compétence à écrire. Une enquête du groupe DIEPE (1995) a par exemple comparé les pratiques d'enseignement de l'écrit et le niveau de compétence en écriture d'élèves de l'âge de la 3<sup>e</sup> secondaire du Québec, du Nouveau-Brunswick, de la Belgique et de la France. Les auteurs ont conclu que si les élèves québécois s'en sortaient mieux que les autres pour structurer un texte, les résultats des Européens étaient supérieurs au niveau de la composante linguistique.

En 1998 et 2002, deux études du Programme d'indicateurs du rendement scolaire commanditées par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) (MEQ, 1999, 2003) ont permis de comparer la performance en écriture de jeunes Québécois de 13 et 16 ans à celle de leurs pairs d'autres provinces. Il est ressorti de celle de 2002 que les élèves québécois obtenaient des résultats similaires à ceux des francophones des autres provinces, bien qu'ils se soient révélés

supérieurs en syntaxe (MEQ, 2003). Par ailleurs, comparés aux anglophones de l'ensemble du pays, les élèves francophones d'ici atteignaient en plus grand nombre des résultats élevés (MEQ, 2003).

L'enquête du groupe DIEPE traitait de la compétence à écrire et de sa composante linguistique, mais reposait sur des épreuves conçues pour l'occasion et non sur les épreuves centralisées locales. Il en allait de même pour les deux enquêtes du CMEC, qui pour leur part laissaient moins de place à la composante linguistique dans les critères de correction (MEQ, 1999, 2003).

Deux études ont comparé les résultats aux épreuves uniques sur plusieurs années. Moffet et Demalsy (1994) se sont concentrés pour leur part sur la maîtrise du français au collégial. En mettant côte à côte les résultats aux épreuves de 5<sup>e</sup> secondaire pour la période de 1986 à 1993, les auteurs ont montré que les élèves réussissaient mieux au critère « discours » qu'au critère « langue » (Moffet et Demalsy, 1994, p.83). Ils ont également décrit les critères linguistiques en vigueur dans les grilles de correction en soulignant qu'à cette époque ces grilles étaient divisées en deux volets, la « langue » et le « discours », une pratique qui s'est maintenue dans le temps. Ils ont également pu analyser les erreurs des élèves en en présentant le nombre et le pourcentage en fonction des « catégories d'erreurs » qui constituaient le volet « langue » (Moffet et Demalsy, 1994, p.86), comme le lexique, la syntaxe, la ponctuation, mais seulement sur une période de trois ans. Cette étude portait toutefois principalement sur le collégial et les auteurs, compte tenu de leur époque, n'ont pu analyser les épreuves que sur sept années. Un second regard longitudinal sur la performance des élèves à l'épreuve unique provient de l'OQLF qui, dans son *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec* de 2008, a comparé pour une période allant de 1990 à 2004 les résultats globaux ainsi que ceux aux volets « forme » et de « fond » (OQLF, 2008). Cette recherche revêt un intérêt supplémentaire, puisqu'elle présente elle aussi les résultats des élèves aux critères spécifiques (vocabulaire, orthographe, etc.), mais pour une période plus longue, soit de 1996 à 2004. À l'instar de Moffet et Demalsy, l'OQLF a conclu que les élèves réussissaient « mieux sur le plan de la communication (le fond) que celui de la conformité au code linguistique (la forme) » et que leurs principales faiblesses avaient trait à l'orthographe (OQLF, 2008, p.177).

Ces deux recherches donnent l'occasion d'observer l'évolution des résultats des élèves sur plusieurs années. Toutefois, elles couvrent chacune une période relativement restreinte (7 ans pour Moffet et Demalsy, 14 ans pour l'OQLF). À notre connaissance, aucune étude ne présente de

façon globale l'évolution de l'évaluation de la compétence à écrire par le ministère de l'Éducation sur une plus longue période, soit depuis sa création.

À ces deux études s'ajoute le MELS lui-même qui publie annuellement les résultats moyens et les taux de réussite aux épreuves uniques, accompagnant chaque rapport de tableaux présentant l'évolution de ces données sur cinq années (MELS, 2011). Ces données ne traitent toutefois pas de la réussite spécifique aux différents critères d'évaluation.

Finalement, une remise en cause du système des épreuves uniques est parue en 2001 dans le rapport de la Commission Larose<sup>2</sup>. Notant un taux d'échec de 42 % au critère du fonctionnement de la langue pour l'épreuve de juin 2000, les auteurs faisaient la critique suivante:

« Ces déficiences sont, en quelque sorte, constantes et semblent tolérées par le système puisqu'elles n'entraînent pas nécessairement un échec au type d'examen utilisé par le Ministère [...] La pondération des critères de correction fait souvent en sorte qu'un élève réussisse le test malgré une nette insuffisance en maîtrise du code linguistique. » (Gouvernement du Québec, 2001, p.39).

La commission a fait ce constat il y a maintenant 11 ans. Comment cela a-t-il évolué? Les élèves peuvent-ils encore aujourd'hui véritablement éviter l'échec malgré une piètre performance à la composante linguistique de l'épreuve? Quelle place le Ministère a-t-il faite au fil du temps à la langue dans les épreuves uniques? Les constats de la Commission sont alarmants, mais ont leur époque pour limite.

### **1.4.3 L'étude de Lefrançois, Brissaud, Lombard et Mout (2011)**

Un regard sur la recherche permet de constater qu'aucune étude n'a permis à ce jour une connaissance approfondie de l'évolution de l'évaluation de la compétence à écrire et de sa composante linguistique dans les épreuves uniques. Cet état de fait a amené le MELS lui-même à commander en 2010 une étude sur la question. Celle-ci avait pour objectif principal de comparer les attentes ministérielles québécoises quant à la maîtrise de la composante linguistique de la compétence à écrire à celles en vigueur dans les systèmes éducatifs francophones de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick, de la France, de la Belgique, du canton de Vaud, ainsi qu'au sein d'une partie de l'anglophonie canadienne. Trois niveaux scolaires étaient visés : 6<sup>e</sup> primaire, 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire (Lefrançois, Brissaud, Lombard et Mout, 2011). Une étude historique portant sur l'évolution de

---

<sup>2</sup> Nom écourté de la *Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec* (Gouvernement du Québec, 2001).

l'évaluation de la compétence à écrire dans notre province depuis cinquante ans pour ces trois mêmes niveaux était également planifiée (Lefrançois *et al.*, 2011).

La présente recherche s'inscrit dans cette étude franco-canadienne aux objectifs plus larges. Nous souhaitons de notre côté pousser plus loin l'analyse en nous concentrant sur l'évolution de la situation qui prévaut depuis 40 ans au Québec à la fin du secondaire.

## 1.5. La portée de notre étude

L'évolution de la qualité de la langue des élèves est un vaste sujet sur lequel nous ne saurions faire toute la lumière. Elle dépend d'une importante quantité de facteurs parmi lesquels nous avons dû choisir ceux que nous voulions observer et analyser afin de contribuer à une meilleure connaissance de l'évolution de la compétence à écrire des jeunes Québécois. Ces facteurs constituent nos objets de recherche. Cette section nous permet dans un premier temps de rappeler ces objets, puis de poser la question générale de notre étude. Nous décrivons par la suite les objectifs spécifiques par lesquels nous avons répondu à celle-ci.

### 1.5.1 Objets de recherche

Notre recherche porte sur plusieurs aspects permettant à la fois de contribuer adéquatement aux discussions sur la qualité du français des élèves et d'assurer le caractère réaliste de nos objectifs. Premièrement, la qualité de la langue repose en partie sur la compétence à écrire de l'élève. Celle-ci est évaluée par les enseignants, mais également par le Ministère, qui retient particulièrement notre attention dans le cadre de notre étude. Cette compétence repose notamment sur une importante composante linguistique, dont la maîtrise est évaluée dans son intégralité par le MELS tout à la fin du secondaire. Conséquemment, l'épreuve unique d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire constitue le centre de notre recherche.

#### 1.5.1.1 L'évaluation de la compétence à écrire par le Ministère de l'Éducation

La qualité du français ne peut se limiter à celle de la compétence à écrire sans fautes. Toutefois, nous avons vu que celle-ci revient de façon récurrente dans les préoccupations historiques concernant la langue des élèves (AQPF, 1971; Maurais, 1985; Gouvernement du Québec, 2001; OQLF, 2008, Ouellon *et al.*, 2008; MELS, 2009). Elle constitue de surcroît un objet de recherche pertinent pour qui veut ajouter à la discussion portant sur l'évolution des capacités linguistiques des élèves. Cette compétence est à la fois objet d'enseignement et d'évaluation, et nous traitons

particulièrement de cette dernière, puisqu'elle nous informe à la fois sur les priorités d'enseignement et sur le niveau de compétence des élèves.

L'évaluation de leur compétence à écrire s'effectue à la fois par les enseignants au niveau local et par le MELS sur le plan national. La présente recherche porte spécifiquement sur l'évaluation que fait le MELS de l'écrit, puisqu'elle constitue un levier important pour la régulation de cette compétence et qu'elle dicte à l'ensemble du système les attentes ministérielles en cette matière.

#### ***1.5.1.2 La place de la composante linguistique dans l'épreuve ministérielle***

L'évaluation de la compétence à écrire repose sur un ensemble important d'indicateurs. Un scripteur compétent doit à la fois choisir les idées pertinentes, de les organiser de façon cohérente dans le texte et de se conformer à la composante linguistique de la compétence à écrire (lexique, orthographe d'usage et grammaticale, syntaxe et ponctuation). La capacité à maîtriser cette composante fait spécifiquement l'objet de notre recherche, et ce pour trois raisons. Premièrement, elle a été elle aussi au centre de plusieurs critiques sur la qualité de la langue des élèves (Maurais, 1985; Gouvernement du Québec, 2001; OQLF, 2008; Ouellon *et al.*, 2008; MELS, 2009). Deuxièmement, nous constatons une absence d'étude longitudinale sur la place faite à cette composante dans les épreuves ministérielles au fil du temps. Une telle recherche permettra ainsi de mieux comprendre les attentes cultivées envers les élèves et d'ajouter de la perspective à l'évolution de leur compétence à écrire. Finalement, en nous concentrant sur la place de la composante linguistique dans l'évaluation, nous restreignons l'objet de notre recherche pour maintenir un objectif réaliste dans le cadre d'un projet de maîtrise.

#### ***1.5.1.3 L'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire***

Rappelons que l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire se distingue des autres épreuves d'écriture imposées aux élèves puisqu'elle intervient au moment où le MELS reconnaît à l'élève une maîtrise suffisante de la langue écrite pour évoluer hors du giron scolaire. Elle a des fins plus certificatives que les autres épreuves qui la précèdent (4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année du primaire, 2<sup>e</sup> secondaire). Archivées depuis de nombreuses années, les épreuves constituent une source appréciable de données pour une étude longitudinale portant sur l'évaluation de la composante linguistique par le Ministère et les performances des élèves.

#### ***1.5.1.4 Les résultats des élèves à l'épreuve unique***

Plusieurs critiques portant sur la qualité de la langue prêtent aux élèves un faible niveau en écriture. Ces considérations nous poussent à observer l'évolution de l'évaluation de la

compétence à écrire et de sa composante linguistique dans les épreuves uniques. Il s'agit là du cœur de notre recherche. En complément de cette analyse, nous nous sommes penché sur les résultats obtenus par les élèves aux épreuves au fil du temps. En les compilant sur la plus longue période possible, nous souhaitons apporter des données tangibles au débat traitant du niveau des élèves. Ici encore, aucune étude n'a permis à ce jour une telle perspective.

### 1.5.2 Question et objectifs de recherche

La question suivante constitue le cœur de notre recherche :

- Comment a évolué l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire au sein des épreuves uniques de 5<sup>e</sup> secondaire?

Nous avons tenté d'y répondre à travers quatre objectifs:

1. Décrire les tâches et leur contexte
2. Décrire les paramètres de correction des épreuves
3. Décrire différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève
4. Décrire l'évolution des résultats des élèves

Cette recherche procède d'une volonté de décrire l'évolution de l'évaluation qu'a faite le Ministère au fil du temps, sans porter de jugement de valeur. L'analyse de l'évolution des résultats des élèves a pour sa part comme seul objectif de fournir davantage d'information sur le sujet. Nous laissons le soin aux lecteurs et aux recherches futures de tirer leurs propres conclusions.

### 1.5.3 Apports de notre recherche

Un premier apport de notre étude concerne le débat sur la qualité de la langue des élèves québécois que nous présentions au début du chapitre. Nous avons déjà insisté sur l'utilité d'un regard longitudinal pour alimenter la discussion sociale sur l'évolution de la compétence à écrire des élèves québécois. En remontant le fil des épreuves uniques aussi loin que possible dans le temps, nous souhaitons documenter la manière dont le ministère de l'Éducation s'y est pris pour évaluer de façon centralisée cette compétence. À notre connaissance, aucune étude n'a à ce jour permis de décrire cette évaluation sur une si longue période. Une vision de ces épreuves sur un continuum élargi permettra non seulement d'alimenter en données probantes le débat, mais également, qui sait, d'offrir une perspective nouvelle aux décideurs du Ministère au moment d'apporter des modifications aux épreuves uniques.

À cet apport social s'ajoute un second, plus scientifique. Notre recherche implique de produire un cadre conceptuel nécessaire à l'analyse de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire dans le cadre d'épreuves d'écriture. Nous présenterons au second chapitre de notre mémoire un condensé des balises scientifiques dont il faut tenir compte pour une telle analyse et qui, nous espérons humblement, pourra servir à quiconque souhaitera dans une recherche future reprendre le thème de l'évaluation de la compétence à écrire et de sa composante linguistique.

En plus d'un cadre scientifique, notre recherche apporte également un outil méthodologique pour qui voudra analyser en profondeur des épreuves servant à l'évaluation de la compétence à écrire. Une grille d'analyse thématique a été produite pour l'observation de quarante ans d'épreuves uniques. Nous souhaitons que son caractère reproductible lui permette d'être par la suite appliquée, dans d'autres études à venir, à n'importe quelle autre épreuve d'ici ou d'ailleurs.

## **II. CADRE CONCEPTUEL**

Dans ce chapitre consacré au cadre conceptuel de notre recherche, les balises théoriques qui ont encadré notre méthodologie seront définies. Nous élaborons le cadre scientifique dans lequel s'insère l'épreuve unique de 5<sup>e</sup> secondaire, une démarche qui vise deux objectifs. D'une part, nous devons comprendre en quoi consiste l'évaluation de la compétence à écrire dans le cadre d'une production écrite. D'autre part, cette démarche sert à faire émerger les concepts à observer dans le cadre de notre méthodologie. Ces concepts sont décrits en fin de chaque section, où nous abordons les *perspectives pour la recherche*.

La première section de ce chapitre traite de l'organisation des contenus dans la matière FLE afin de situer l'épreuve unique dans le contexte scolaire québécois. La seconde section porte sur la notion de *compétence à écrire* elle-même, et la troisième sur sa *composante linguistique*.

Nous abordons par la suite le thème de l'évaluation, décliné en plusieurs sous-thèmes, allant du général vers le spécifique. La quatrième section de ce chapitre traite de *l'évaluation des apprentissages*, de *l'évaluation d'une compétence*, puis de celle de la *compétence à écrire* en particulier. Finalement, nous nous penchons spécifiquement sur *l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire*.

## 2.1. L'organisation des contenus en FLE

Au sein de la matière FLE, l'organisation des contenus peut être révélatrice des priorités d'enseignement de l'école. Selon Simard (1997), « les objets d'étude pouvant entrer dans la classe de langue première sont multiples et ils varient de manière considérable en fonction des vues de l'institution scolaire selon les époques » (p. 64). Les contenus en jeu dans l'enseignement d'une langue première peuvent notamment être structurés en fonction de *quatre grandes capacités de communication* (Simard, 1997). Observer l'organisation du FLE en fonction de ces capacités permet de considérer la place octroyée par l'institution scolaire à la compétence à écrire au sein de la matière. D'autre part, les contenus peuvent être structurés en fonction des différentes composantes de la *compétence langagière*. Ces composantes font l'objet d'une hiérarchisation qui peut fournir des indices sur les priorités d'enseignement et d'évaluation du FLE, priorités susceptibles de se refléter conséquemment dans l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire.

### 2.1.1 Les quatre grands savoir-faire de la communication

Selon Simard (1997), « on peut organiser les contenus de la classe de langue d'après les quatre capacités fondamentales susceptibles de s'exercer dans une situation de communication : la

production orale et la compréhension orale, la production et la compréhension écrite » (p.65). Cette vision axée sur la communication permet de dégager quatre « savoir-faire de base à développer : écouter, parler, lire et écrire » (p.65). Le tableau suivant résume cette classification :

**Tableau 2. Les quatre grands savoir-faire de la communication verbale**

Production	Orale	Écrite
	<b>Parler</b> (rôle de l'interlocuteur)	<b>Écrire</b> (rôle de scripteur)
Compréhension	<b>Écouter</b> (rôle de l'auditeur)	<b>Lire</b> (rôle de lecteur)

Source : Simard, 1997, p.65

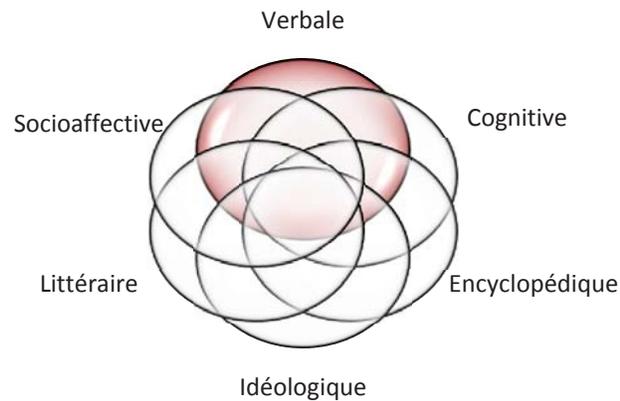
L'auteur souligne que les programmes d'études modernes utilisent abondamment cette classification en quatre savoir-faire, ce que l'exemple québécois illustre bien. Nous avons effectivement vu au chapitre précédent que le PFEQ organisait la matière FLE en 4 compétences : *lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires* (MEQ, 2001, p.73). Les trois premières font directement écho à trois des quatre grands savoir-faire en jeu dans la communication et apparaissent également dans les programmes du secondaire (MELS, 2005, 2007). En outre, nous avons vu au chapitre précédent que le MELS alloue à chaque compétence un pourcentage du résultat global en FLE, et ce, tout au long du cheminement scolaire (MELS, 2010). Puisque l'organisation des contenus peut être révélatrice des priorités d'enseignement (Simard, 1997), cette répartition des compétences dans la note de FLE peut être riche en informations sur les priorités du Ministère.

Ces quatre grands savoir-faire de communication, dont fait partie la compétence à écrire, constituent ce que certains auteurs appellent la *compétence langagière*, qu'il convient maintenant de définir.

### 2.1.2 Les composantes de la compétence langagière

Simard définit la compétence langagière comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que le sujet peut mobiliser en situation de compréhension et de production du langage » (Simard, 1997, p.70). Celle-ci se décline en six composantes :

Figure 1. Les composantes de la compétence langagière



1. En premier lieu, l'élève met en œuvre au moment d'écrire sa capacité à réactiver les apprentissages antérieurs, à classer les règles, à les comparer, à généraliser une notion ou à l'inférer en fonction du contexte. Ces différentes opérations mentales relèvent de ce que l'auteur appelle la *composante cognitive* de la compétence langagière.

2. Une seconde composante recoupe la première dans la mesure où elle demande au scripteur de se servir de sa mémoire au profit d'un domaine en jeu dans la communication. Il s'agit là de la *composante encyclopédique*, qui touche à la connaissance des aspects « linguistiques, textuels ou discursifs propres aux différents domaines » (Simard, 1997, p.72), telles l'histoire, la science ou la technique. Par exemple, dans une conversation sur la vie politique locale, la connaissance d'acteurs clés et de notions inhérentes au domaine, tels « parlement », « député » ou « caucus », permet de communiquer adéquatement.

3. D'autre part, la connaissance de règles et de concepts pourrait rester vaine si l'on ne pouvait réagir dans la communication, se positionner face aux valeurs en jeu dans les discours, ce qui constitue la *composante idéologique* (Simard, 1997).

4. À la capacité de s'exprimer de façon investie sur un domaine donné, l'auteur ajoute une autre dimension au discours, la *composante littéraire*, qui met en jeu le « répertoire de connaissances et de pratiques en littérature » pour permettre au communicateur d'ajouter de la couleur à son propos, d'exploiter sa « créativité verbale » (p.72).

5. L'individu use également du langage en fonction de sa *composante affective* : ses conceptions, ses valeurs et ses sentiments face à la langue ont une incidence sur son comportement verbal. Il est mû par des habitudes d'écriture, de lecture, des idées sur la forme que doit revêtir la communication dans un contexte donné, par des « jugements sociolinguistiques » (p.72). Pensons

à l'usage québécois du tutoiement envers des personnes inconnues ou au point d'honneur que se font certains francophones à éradiquer de leur langage les anglicismes.

6. Plus près de notre objet de recherche, nous retrouvons la *composante verbale*, qui se subdivise elle-même en trois dimensions, *discursive*, *textuelle* et *linguistique* (p.70).

La dimension *discursive* concerne la capacité du locuteur à tenir compte du contexte de la communication. Il doit être attentif aux normes d'interaction, choisir un registre de langue approprié ou encore adapter son discours en fonction du destinataire (Simard, 1997). D'autre part, il doit connaître les « règles et procédés qui régissent l'organisation générale du texte », tant à l'oral qu'à l'écrit (Simard, 1997, p.70). Il s'agit de la dimension *textuelle*, qui renvoie à la capacité d'organiser de façon cohérente les phrases et les parties du discours et à tenir compte d'une structure textuelle donnée (narrative, argumentative, informative, etc.). Finalement, la composante verbale comporte une dimension *linguistique*, relative à la connaissance du « système de la langue » (p.70). Dans le langage, celle-ci est composée de la phonologie, de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe de la phrase.

Le modèle de la compétence langagière, divisée en 6 composantes, permet d'identifier « les principaux volets de l'apprentissage de la langue première » (p.73). Là encore, les priorités dans l'enseignement peuvent varier. Une perspective plus axée sur la *composante verbale* et sa *compétence linguistique* ferait en sorte que l'enseignant centre « la classe de français sur la maîtrise des mécanismes de la langue » (p.73). S'il accorde la priorité à une « dimension artistique du langage », il « amènera la classe de langue première sur le terrain de l'exploration de la littérature » (p.73) et priorisera ainsi la *composante littéraire*. Quelles qu'elles soient, nous supposons que ces priorités d'enseignement auront des impacts sur l'évaluation des apprentissages, notamment en matière de compétence à écrire.

Moffet (1995) voit pour sa part la compétence langagière comme un « ensemble d'habiletés reliées au langage permettant de comprendre et de produire différents discours » et qui « concerne à la fois la lecture et l'écriture » (p.98). L'auteur associe également trois types de compétences à la compétence langagière (Moffet, 1995), qui font écho à la composante verbale de Simard :

- 1) La *compétence linguistique* : concerne la connaissance du système de la langue.
- 2) La *compétence textuelle* : implique une connaissance des différentes structures du texte et la capacité du scripteur de l'organiser et en assurer la cohérence.

- 3) La *compétence discursive* : connaissance des « moyens langagiers qui permettent de lier un texte à un contexte, à une situation de communication ou à un type de discours ».

### 2.1.3 Perspectives pour la recherche

L'organisation des programmes selon les quatre grandes capacités de communication (Simard, 1997) peut servir de cadre de référence pour situer la place de la compétence à écrire au sein de la matière FLE. En effet, si un résultat global à la matière FLE est constitué à la fin de l'année scolaire, la répartition du pourcentage accordé à chacune des compétences dans la constitution de la note globale peut certainement nous informer sur les priorités d'enseignement et d'évaluation de l'école québécoise.

En second lieu, la déclinaison de la compétence langagière en plusieurs composantes suggère que les contenus peuvent varier lors de l'enseignement et de l'évaluation du FLE, quel que soit le canal de communication (communication orale, lecture, écriture). Les six composantes de Simard, qui recoupent les trois compétences définies par Moffet, peuvent constituer autant de priorités pour les enseignants et peuvent ainsi avoir une incidence sur l'enseignement et, dans le cas qui nous intéresse, l'évaluation de la compétence à écrire. Notons qu'au sein de la composante verbale, différentes priorités peuvent également être ciblées. L'enseignant ou l'évaluateur peuvent par exemple insister sur l'importance de la dimension discursive au détriment de la dimension linguistique, ou au contraire mettre cette dernière de l'avant.

La composante verbale est incluse dans la compétence dite *langagière*, donc qui traite de l'apprentissage de la langue dans toutes ses dimensions. Au sein de la compétence langagière se retrouve plus spécifiquement la compétence à écrire (Moffet, 1995). Nous y consacrons la prochaine section afin de mieux cerner les intentions et les priorités de l'évaluateur lorsque vient le moment de juger du niveau de la compétence à écrire d'un élève.

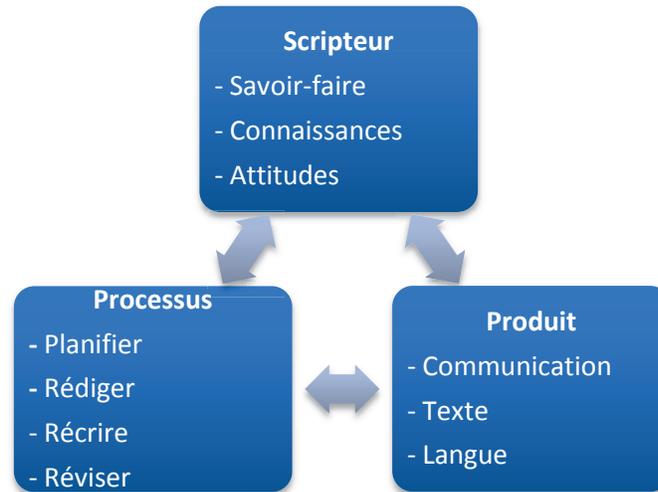
## 2.2. La compétence à écrire

Afin de cerner adéquatement notre objet de recherche, soit l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire, nous devons maintenant définir cette compétence. Évaluer la compétence à écrire est quelque chose de vaste et il s'avère nécessaire d'en connaître les différentes dimensions pour situer la place qu'y occupe la composante linguistique. Également, alors que les épreuves uniques consistent depuis longtemps en une production écrite, il est essentiel de décrire le processus d'écriture qui conduit à ce produit.

### 2.2.1 Le cadre théorique du DIEPE

L'enquête du groupe DIEPE mentionnée au chapitre précédent propose un cadre conceptuel fort intéressant par son dynamisme et sa capacité à rendre compte de la complexité de l'acte d'écrire. La compétence à écrire peut-être vue sous trois angles différents:

Figure 2. Les composantes de la compétence à écrire



Source : DIEPE, 1995, p.26

D'entrée de jeu, les auteurs définissent la compétence à écrire selon l'angle du scripteur (DIEPE, 1995). Celle-ci est alors vue comme « l'ensemble des connaissances, des savoir-faire et des attitudes qui concourent à la production d'une communication écrite » (p.26). Cette dimension « personnelle » de l'écriture englobe les deux autres dans la mesure où elle influence tous les autres niveaux.

La compétence à écrire peut également être considérée sous l'angle du *produit*. En contexte de production écrite, il importe en premier lieu d'assurer une *communication* adéquate à l'intérieur des paramètres prescrits, qui respecte par exemple la longueur de texte attendue ou le sujet imposé. Le scripteur doit ainsi respecter les « conditions matérielles de la communication » tout en se mettant à la place du destinataire et de mettre ses capacités en œuvre pour « produire un message qui véhicule un contenu » (DIEPE, 1995, p.26). Deuxièmement, au niveau du *texte* lui-même, le scripteur doit soigner les liens entre les phrases et les parties afin d'en assurer la cohérence et la progression, tout en choisissant adéquatement le genre (DIEPE, 1995). Finalement, le texte doit se conformer à l'ensemble des conventions de la *langue* dans son usage écrit.

L'acte d'écrire constitue de surcroît un *processus* de production de texte, troisième pôle du cadre théorique du groupe DIEPE. Les auteurs présentent un processus en quatre étapes qui implique

par ailleurs, à un certain degré, toutes les composantes inhérentes au pôle *produit*. En amont de l'écriture, lors de la *planification*, le scripteur doit tenir compte du destinataire (*communication*), choisir un type de texte (*texte*), en planifier la longueur et rechercher dans sa mémoire le vocabulaire approprié (*langue*). Cette attention aux composantes du produit attendu doit se maintenir pendant toute la séquence d'écriture, tant lorsque le scripteur s'occupe de *rédiger*, de *récrire* que de *réviser* son texte. Notons qu'il ne s'agit pas là d'un processus nécessairement linéaire et que ces étapes peuvent se chevaucher les unes les autres (DIEPE, 1995). L'exercice de révision peut par exemple entrer en jeu dès la rédaction.

Toutefois, pour comprendre le processus d'écriture dans toute sa complexité, nous devons faire ultérieurement appel à un second modèle.

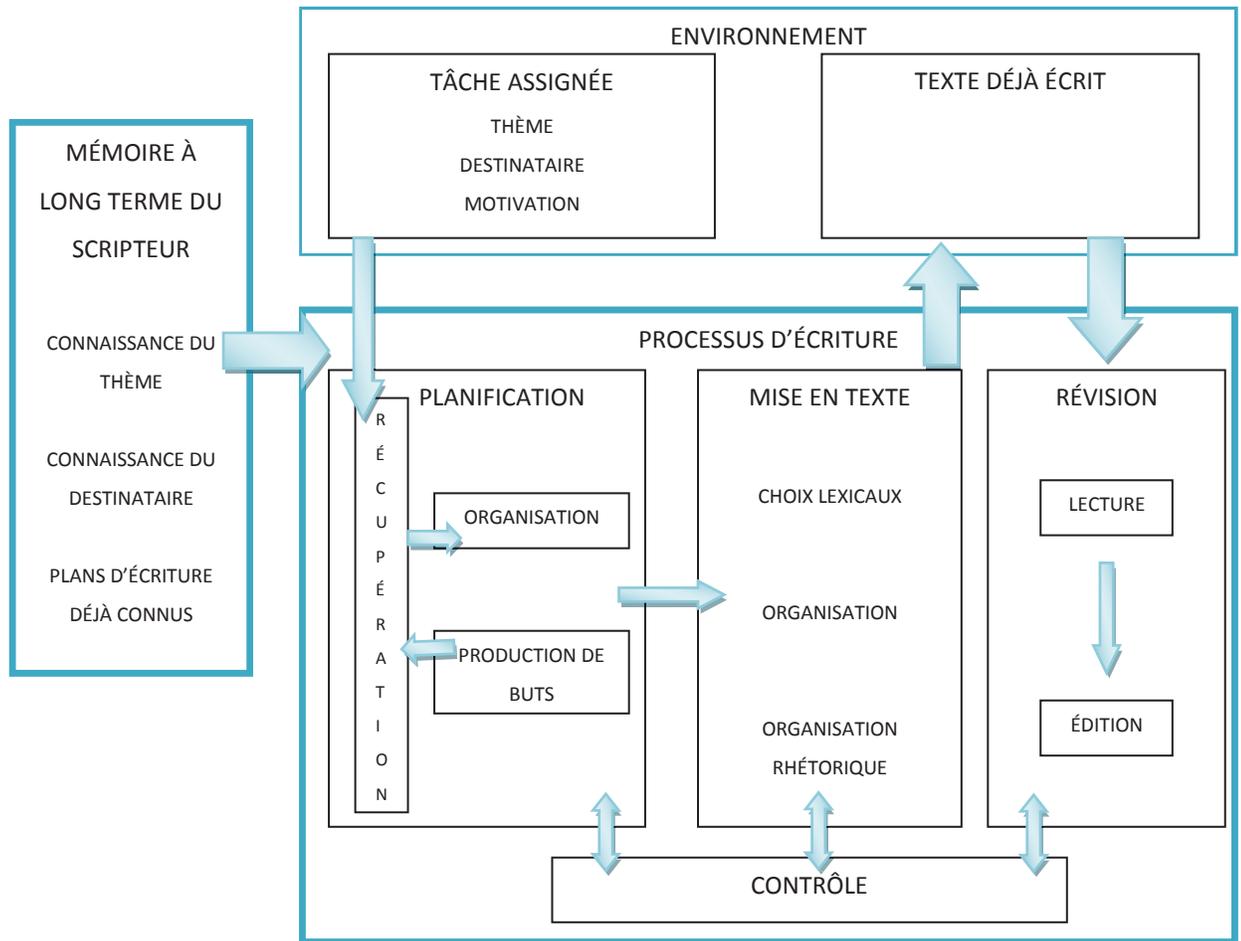
### 2.2.2 Des liens étroits avec la compétence langagière

La définition que propose le groupe DIEPE de la compétence à écrire recoupe la compétence langagière telle que vue par Simard (1997), et particulièrement sa composante verbale. Les dimensions *discursive*, *textuelle* et *linguistique* qui la constituent font directement écho à la *communication*, au *texte* et à la *langue* du pôle *produit* que DIEPE associe à l'acte d'écrire. Lorsque l'on ajoute à cela la vision de la compétence langagière de Moffet (1995), il se révèle une impression de consensus autour d'une vision « triple » de la compétence langagière comme de celle à écrire, englobant chaque fois le discours, le texte et la langue.

### 2.2.3 Le processus d'écriture

Comme les épreuves uniques évaluent la compétence à écrire en contexte de production écrite, nous devons nécessairement revenir sur le processus d'écriture. Le modèle du groupe DIEPE (1995) le définissait brièvement pour ensuite de le situer par rapport à deux autres composantes de l'écriture. Afin d'illustrer maintenant ce processus dans toute sa complexité, nous avons retenu le modèle développé par Flower et Hayes (1981). Selon Fayol et Garcia-Debanc (2002), il s'agit du « premier modèle, qui est aussi le plus connu et celui à partir duquel tous les autres ont cherché à se définir » (p.297).

Figure 3. Le modèle de processus d'écriture de Flower et Hayes



Source : Flower et Hayes, 1981, adapté par Fayol et Garcia-Debanc, 2002

Ce modèle situe le processus d'écriture dans un contexte plus large composé de *l'environnement de la tâche* et de ce que recèle la *mémoire à long terme* du scripteur. *L'environnement* inclut « toutes ces choses extérieures au scripteur, en commençant par la tâche assignée et incluant éventuellement le texte en cours de progression »<sup>3</sup> (Flower et Hayes, 1981, p.369). Au niveau de la *tâche*, le scripteur doit composer avec un thème, un destinataire, ainsi que ses propres motivations, ou « objectifs personnels du scripteur » (p.369). En cours de rédaction, le *texte déjà écrit* contribue lui aussi à influencer le processus d'écriture, constituant une « trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer » (Fayol et Garcia-Debanc, 2002, p.297). Flower et Hayes (1981) notent qu'un simple titre délimite déjà le contenu d'un texte, alors qu'une phrase portant sur tel ou tel aspect d'un sujet définit la forme que doit prendre un paragraphe. Autrement dit, « chaque mot

<sup>3</sup> Traduction libre.

du texte en construction détermine et limite le choix de ce qui doit être rédigé par la suite » (p.371).

Par ailleurs, en plus de concentrer son attention sur la tâche assignée et le texte en production, le scripteur doit composer avec les connaissances qu'il possède dans sa *mémoire à long terme*. Ces connaissances sont « conceptuelles, situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques (types de textes) » (Fayol et Garcia-Debanc, 2002, p.297). Contrairement à la mémoire à court terme, celle à long terme est une entité stable, organisée et hiérarchisée (Flower et Hayes, 1981). Deux défis se présentent au scripteur avant et pendant le processus d'écriture. Il doit en premier lieu trouver dans la tâche assignée l'indice qui lui permettra de faire appel, dans sa mémoire, à un réseau adéquat de savoirs (Flower et Hayes, 1981). Il doit également réorganiser et adapter ces savoirs afin de répondre adéquatement aux demandes de la tâche.

On peut par la suite diviser le processus d'écriture lui-même en trois sous-processus : la « *planification conceptuelle* », la *mise en texte* et la *révision* (Fayol et Garcia-Debanc, 2002, p.297). En cours de *planification*, le scripteur doit « récupérer les informations pertinentes dans sa mémoire à long terme » (Flower et Hayes, 1981, p.372). Fayol et Garcia-Debanc (2002) nomment ce processus *recupération* (p.297) et leurs prédécesseurs anglophones « *generating ideas* » (Flower et Hayes, 1981, p.372). Ces informations doivent passer ensuite par un processus d'*organisation*, où le scripteur leur donne du sens en les structurant (Flower et Hayes, 1981). De plus, la planification implique une *production de but*. Le scripteur doit effectivement se doter d'objectifs censés répondre adéquatement à tâche assignée, ce qui nécessite un « recadrage des connaissances » issues de sa mémoire à long terme (Fayol et Garcia-Debanc, 2002, p.297).

Lors de la *mise en texte*, le scripteur doit faire des *choix lexicaux*, c'est-à-dire qu'il doit sélectionner les « mots-clés qui incarnent le sens des idées » générées au cours de la planification (Flower et Hayes, 1981, p.373). Puis, un autre processus d'*organisation* entre en jeu lorsqu'il structure ces mots-clés en « réseaux complexes de relations » (p.373). Pendant la mise en texte, il doit également penser à l'*organisation rhétorique* de son texte. Autrement dit, il compose avec toutes les spécificités de la langue écrite, ce qui va des exigences de la composante linguistique à la formation adéquate des lettres (Flower et Hayes, 1981).

Finalement, au cours du processus de *révision* ont lieu une « re-lecture et une mise au point » (Fayol et Garcia-Debanc, 2002, p.297), que l'on nomme dans le schéma *lecture* et *édition*. Flower et Hayes (1981) soulignent également que, en cours de route, « la relecture peut servir de

tremplin pour la suite de la mise en texte » (p.374). Autrement, elle permet effectivement « d'évaluer et/ou revisiter le texte » (p.374).

On ne peut voir le processus d'écriture de façon linéaire, comme s'il consistait en une succession d'étapes bien définies. C'est pourquoi les auteurs ont ajouté à leur modèle la notion de *contrôle* de la part du scripteur. Le *contrôle* regroupe les stratégies « qui déterminent quand [il] passe d'un processus à un autre » (Flower et Hayes, 1981, p.374). En effet, la « recherche et le sens commun » nous informent, selon Flower et Hayes, que « les scripteurs sont constamment affairés à planifier et réviser leur texte tout au long de la rédaction » et que ces trois étapes ne sont donc pas cloisonnées (p.367).

#### 2.2.4 Perspectives pour la recherche

La compétence à écrire est constituée de multiples dimensions qui font de l'acte d'écrire un processus complexe. La définition de DIEPE attire notre attention sur cette complexité en suggérant que cet acte repose à la fois sur les caractéristiques du scripteur, celles du processus d'écriture et celles du produit attendu. Ce produit peut lui-même être analysé selon trois dimensions : la communication, le texte et la langue. Ces trois dimensions de l'acte d'écriture semblent faire consensus, puisque nous les retrouvons à la fois dans les définitions de la compétence langagière (Simard, 1997, Moffet, 1995) et dans celle, plus spécifique, de la compétence à écrire (DIEPE, 1995).

L'évaluation de la compétence à écrire à l'aide d'une production écrite touche particulièrement au *produit*. Par conséquent, les critères de correction peuvent tour à tour concerner chacune des trois dimensions qui le composent et, ici encore, les priorités seraient susceptibles de varier selon les évaluateurs. L'observation de la répartition des dimensions discursive, textuelle et linguistique dans la constitution du résultat d'une épreuve écrite pourrait s'avérer révélatrice de ces priorités. Cela aurait également pour effet de souligner l'importance accordée à la correction de la composante linguistique de la compétence à écrire. Elle constitue le cœur de notre recherche et il importe de nous y attarder afin d'être à même de comprendre la place qu'elle occupe dans l'épreuve ministérielle.

Par ailleurs, alors que les épreuves uniques consistent généralement en une production écrite, le modèle de processus d'écriture de Flower et Hayes (1981) permet de comprendre la complexité de l'acte d'écrire. Nous savons notamment que l'écriture d'un texte demande de faire appel aux connaissances stockées dans la mémoire à long terme et à les organiser. Dans le cadre de l'analyse

d'une épreuve écrite, on pourrait par exemple s'intéresser à manière dont les évaluateurs tiennent compte du processus de *planification* du texte.

### 2.3. La composante linguistique de la compétence à écrire

L'importance de la composante linguistique de la compétence à écrire dans la correction d'une épreuve peut varier et un indice de cette importance peut être le poids qui lui est accordé dans le résultat final. Par ailleurs, on peut la décliner elle-même en plusieurs dimensions, ce qui suggère que les éléments qui la concernent dans une grille de correction peuvent là aussi différer selon les épreuves et les intentions des évaluateurs.

#### 2.3.1 Les cinq dimensions de la composante linguistique

La composante linguistique peut être déclinée en cinq dimensions (Lefrançois *et al.*, 2005). Elle touche en premier lieu à l'*orthographe lexicale*, soit la forme des mots dont la propriété leur est intrinsèque. Ceci regroupe en premier lieu les phonogrammes, soit les signes graphiques qui représentent les sons (ex. : le P d'ÉPREUVE). Cette dimension de l'orthographe inclut également les morphogrammes lexicaux. Il s'agit de marques situées en milieu ou en fin de mot et qui servent à « établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés » (Catach, 1980, p.211), comme le T d'ENFANTS que l'on retrouve dans ENFANTIN ou ENFANTILLAGES.

En second lieu, la composante linguistique concerne l'*orthographe grammaticale* (Lefrançois *et al.*, 2005). Il s'agit cette fois de la forme que prennent les mots dans le contexte de la phrase et se reflète dans les morphogrammes grammaticaux. Le phénomène d'accord entraîne différentes flexions pour un mot, par exemple l'ajout du S lors de l'accord au pluriel ou la modification de la terminaison d'un verbe selon le temps ou la personne à laquelle il est conjugué. Elle inclut troisièmement la *syntaxe* (Lefrançois *et al.*, 2005), soit l'organisation des groupes de mots dans la phrase. Le *lexique* constitue la quatrième dimension de la composante linguistique (Lefrançois *et al.*, 2005), et sa maîtrise permet le choix des mots appropriés à un propos. À tout cela s'ajoute la *ponctuation*, soit le « système des signes graphiques qui contribuent à l'organisation d'un texte écrit et qui apportent des indications prosodiques, marquent des rapports syntaxiques ou véhiculent des informations sémantiques » (Riegel, Rioul et Pellat, 1994, p.83).

Le tableau suivant résume les cinq dimensions de la composante linguistique de la compétence à écrire et les contenus susceptibles d'être évalués dans le contexte d'une épreuve d'écriture:

Tableau 3. Dimensions de la composante linguistique

	Dimension	Contenus évalués
1	Orthographe lexicale	Emploi des phonogrammes et morphogrammes lexicaux
2	Orthographe grammaticale	Emploi des morphogrammes grammaticaux
3	Syntaxe	Organisation des mots dans la phrase
4	Lexique	Emploi du vocabulaire approprié
5	Ponctuation	Emploi adéquat des signes idéographiques qui la composent (Riegel <i>et al.</i> , 1994)

### 2.3.2 Perspectives pour la recherche

Il se peut fortement que les critères d'évaluation varient dans le temps et selon les évaluateurs, et ce, pour chaque dimension de la composante linguistique. Une telle définition de la composante linguistique offre une possibilité de se donner des mots et des concepts pour décrire correctement ce qui est évalué de la composante linguistique dans une épreuve donnée.

Pour conclure sur la compétence à écrire et sa composante linguistique, notons en premier lieu que la définition de cette compétence permet au chercheur de cibler adéquatement les priorités de l'évaluateur et de mieux comprendre ses intentions au moment de reconnaître les acquis des élèves en matière d'écriture. Parallèlement, la définition en cinq dimensions de la composante linguistique offre les repères nécessaires pour qui veut analyser de manière longitudinale la façon dont est évaluée la langue dans une épreuve d'écriture.

Toutefois, nous ne saurions décrire l'évolution de l'évaluation de la composante linguistique sans pouvoir comprendre ce qui est attendu des élèves pour la réussite d'une épreuve d'écriture. Les définitions précédentes permettent de décrire les objets des critères de correction, mais il importe de nous intéresser au processus d'évaluation lui-même si l'on veut traiter des attentes en jeu dans une épreuve et, conséquemment, du niveau de compétence à écrire des élèves.

### 2.4. L'évaluation des apprentissages

Cette section portant sur l'évaluation des apprentissages jette les balises théoriques qui nous aident à comprendre, d'une part, comment se définissent les attentes envers l'élève pour sa réussite et, d'autre part, quelle est la fonction d'une épreuve donnée. La section s'ouvre sur une définition de l'évaluation des apprentissages. Par la suite, nous nous intéressons à sa nature, critériée ou normative, pour finalement aborder ses objectifs.

### 2.4.1 Définition

Bachman (1990) la présente comme un « rassemblement systématique d'informations dans le but de prendre des décisions » (p.22)<sup>4</sup>. Elle aboutit à la fois à une production d'informations, mais également à un « jugement de valeur » (p.54) et peut s'effectuer à la fois sur la base d'informations et par l'établissement de comparaisons (Laurier *et al.*, 2005). L'évaluation peut être de nature quantitative, où la performance se mesure à l'aide d'indicateurs numériques, ou qualitative, reposant alors sur des critères descriptifs (Bachman, 1990). En éducation, elle peut servir à mesurer la performance d'individus, enseignants ou élèves, mais également l'efficacité de programmes d'études (Bachman, 1990).

### 2.4.2 Évaluation à interprétation critériée, évaluation à interprétation normative

Glaser (1963), dans un article pionnier pour l'analyse typologique de l'évaluation, a défini deux types d'informations qui peuvent en découler. Le premier concerne le « niveau d'acquisition d'une performance critériée » (p.519)<sup>5</sup>. On observe si l'étudiant sait s'acquitter correctement de telle ou telle tâche. Le second s'intéresse à « l'ordre relatif entre les individus en fonction de leur performance » (p.519). On cherche alors à savoir si l'étudiant A réussit mieux que l'étudiant B. L'auteur a jeté dans cet article les bases d'une distinction entre deux courants, l'évaluation à interprétation normative (*norm reference*) et l'évaluation à interprétation critériée (*criterion reference*), qui se retrouveront très souvent définis en opposition dans la littérature (Davidson et Lynch, 2002).

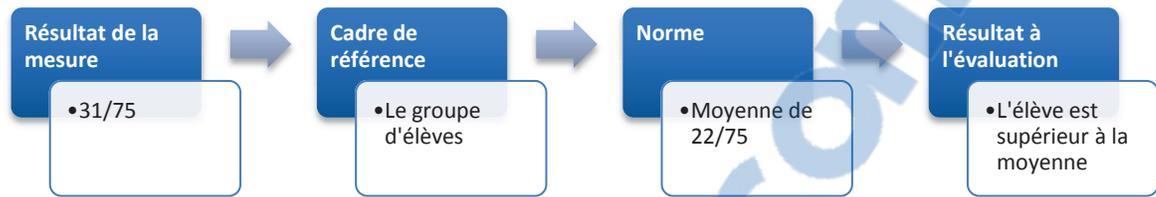
Dans un paradigme normatif, le résultat à un test donné est « rapporté et interprété en référence à la performance d'autres individus au même test » (Glaser, 1963, p.520). Dans ce contexte, une évaluation à interprétation normative de qualité permettait de contrôler la distribution des performances des individus sur une courbe normale (Davidson et Lynch, 2002). Le schéma suivant résume ce processus (Legendre, 2005) :

---

<sup>4</sup> Traduction libre.

<sup>5</sup> Traduction libre.

Figure 4. Le processus de l'évaluation à interprétation normative

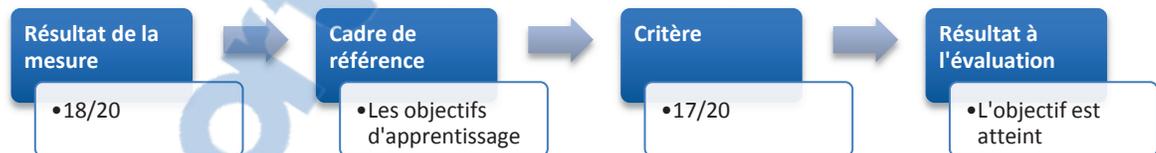


Source : Legendre, 2005

L'évaluation à interprétation normative cherche à révéler les différences entre les élèves (Laurier *et al.*, 2005). Comme le montre le schéma précédent, la moyenne « prend alors une grande importance, car elle devient le critère premier de l'évaluation de chaque élève » (Laurier *et al.*, 2005, p.45).

En contrepartie, l'évaluation à interprétation critériée des apprentissages s'appuie plutôt sur des « critères référentiels » propres à un domaine (Bachman, 1990, p.8). La mesure permet alors de porter un jugement sur le degré d'acquisition d'une compétence, indépendamment des résultats d'autrui. Autrement dit, on s'intéresse à ce que l'individu « peut ou ne peut pas faire » (Glaser, 1963, p.520).

Figure 5. Le processus de l'évaluation à interprétation critériée



Source : Legendre, 2005

Ce second schéma illustre comment l'évaluation à interprétation critériée s'intéresse quant à elle à « l'écart observé, relativement à chaque élève, entre les apprentissages visés et les apprentissages réalisés » (Laurier *et al.*, 2005, p.45).

Le caractère normatif ou critérié de l'évaluation nous informe sur la nature des attentes de réussite d'une épreuve. Celles-ci peuvent être définies en fonction du niveau des autres élèves ou selon des critères indiquant le niveau de réussite d'une tâche donnée. Nous ne saurions toutefois considérer les attentes de réussite sans les mettre en lien avec l'utilité de l'évaluation, les

intentions qui sont à son origine. En quoi la réussite de l'élève lui servira-t-elle? Quelles seront les conséquences d'une réussite ou d'un échec?

### 2.4.3 Les objectifs de l'évaluation

Pour mieux comprendre les intentions de l'évaluateur lorsqu'il produit, distribue et corrige une épreuve, il faut noter que l'évaluation des apprentissages permet de poursuivre sept objectifs (Laurier *et al.*, 2005).

Trois entrent en ligne de compte avant l'enseignement en tant que tel. En premier lieu, l'évaluation permet de *classer* les élèves en fonction de leurs forces et faiblesses, par exemple lors de l'entrée dans un établissement scolaire nouveau. Elle offre la possibilité de formuler des *pronostics*, soit de se prononcer sur les causes possibles de difficultés. Un processus de *sélection* peut également entrer en jeu afin de cibler les meilleurs éléments parmi une population qui auront accès à un établissement ou un programme contingenté (Laurier *et al.*, 2005).

Pendant l'apprentissage, l'évaluation favorise la *régulation* « lorsqu'elle s'intègre au processus » (Morissette et Tousignant, 1990, p.193). Cela lui confère alors une fonction *formative*, souvent opposée dans la littérature à celle dite *sommative*, servant à « porter un jugement global sur la compétence du sujet dans l'objectif d'une prise de décision », notamment administrative (p.193). Laurier et ses collègues soulignent une confusion qui progressivement s'est emparée de ces deux concepts au fur et à mesure de leur mise en opposition au cours des dernières décennies et préconise à leur endroit un usage restreint (Laurier *et al.*, 2005). Toutefois, ils sont à nouveau distingués ici afin, d'une part, de comprendre l'intention du Ministère et, d'autre part, de ne pas risquer d'éluder ici deux concepts encore utilisés et cités dans le domaine de l'évaluation.

Ensuite, l'auteur présente trois fonctions entrant en jeu en fin d'apprentissage, où l'élève doit passer une épreuve, cette fois-ci, sommative. Le *bilan* offre l'occasion, particulièrement à la fin des cycles qui ponctuent le cheminement scolaire, de marquer un temps d'arrêt et de porter un jugement sur l'acquisition des compétences par l'enfant (Laurier *et al.*, 2005). Bien qu'important, le bilan ne revêt pas un rôle de *certification*, seconde fonction de l'évaluation en fin de parcours, où le résultat de l'élève sert, dans le contexte scolaire, à déterminer s'il a acquis la compétence minimale pour obtenir un diplôme (Laurier *et al.*, 2005). Tardif (2006) soutient toutefois que l'évaluation certificative peut faire « également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement au terme d'une période donnée, terme qui peut marquer le passage d'une année à l'autre, d'un cycle d'apprentissage à un autre, d'une étape de développement à une autre » (p.101). Nous pouvons toutefois lui reconnaître une fonction « davantage sociale que

pédagogique » puisque, selon Laurier et ses collaborateurs (2005), elle doit idéalement être réservée aux moments où l'élève doit « démontrer sa compétence en vue de son insertion sociale » (p.55).

Finalement, l'évaluation sert également à des fins de *pilotage*, servant essentiellement à « contrôler la qualité l'enseignement et de l'apprentissage » (Laurier *et al.*, 2005, p.56) . Devant ce que disent les résultats, il devient alors possible, par exemple, d'intervenir en bonifiant la formation continue des enseignants, de revoir les programmes d'études ou d'allouer des ressources supplémentaires aux endroits opportuns.

#### 2.4.4 Perspectives pour la recherche

Les attentes de réussite à une épreuve peuvent être définies de façon normative, c'est-à-dire en fonction de la performance des autres individus, ou de façon critériée, où des indicateurs permettent à l'évaluateur de vérifier l'acquisition d'un apprentissage par l'élève pris individuellement. Dans le cadre d'une épreuve critériée, c'est le « seuil minimal ou maximal » qui constitue le critère de performance (Laurier *et al.*, 2005, p.45). Il peut alors être fort instructif pour qui s'intéresse aux attentes d'une telle évaluation de considérer les objectifs consignés dans les grilles de correction ainsi que les seuils de réussite associés à chacun d'eux et à l'évaluation en elle-même.

Concernant les objectifs de l'évaluation, on peut observer le rôle d'une épreuve étudiée : sert-elle à des fins de bilan ou de certification menant à une sanction des études de l'élève? Au contraire, a-t-elle pour objectif de soutenir l'apprentissage? Afin de répondre à ces questions, il peut être intéressant d'observer les conséquences entraînées par un échec pour le cheminement scolaire de l'élève. Un seuil de réussite ne revêtira pas la même importance selon que l'obtention d'un diplôme est conditionnelle à son atteinte ou qu'elle sert à informer l'enseignant sur l'état des apprentissages de l'élève. De façon générale, définir la fonction d'une évaluation permettrait de mettre en perspective les attentes qu'elle présente.

Toutefois, nous ne saurions traiter des attentes envers les élèves sans nous intéresser plus en profondeur aux critères de la grille de correction et aux indicateurs servant à déterminer l'atteinte de chacun d'eux. Puisque nous parlons d'évaluation de la compétence à écrire, nous devons à cette fin définir ce qu'implique réellement l'acte d'évaluer une compétence.

## 2.5. L'évaluation d'une compétence

La notion de compétence constitue le socle de l'actuel Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elle est à la fois objet d'enseignement et d'évaluation. Cette notion peut servir, dans un premier temps, à mettre en lumière une autre dimension d'une épreuve ministérielle censée juger de la compétence à écrire des élèves. Nous devons en effet comprendre la dynamique de l'évaluation d'une compétence pour apprécier correctement la façon dont l'évaluateur s'acquitte de cette tâche. En second lieu, cela peut permettre de situer l'évaluation de l'écriture à travers les époques, car il n'a pas toujours été question de compétence dans les programmes qui se sont succédé pendant les cinquante dernières années au Québec.

### 2.5.1 *Savoir-agir et savoir-faire*

La définition « triple » de la compétence à écrire faite par le groupe DIEPE suggère qu'il s'agit là d'un acte complexe, mettant en jeu à la fois les dispositions internes de l'individu face à l'écrit, un processus et des contraintes au niveau du produit (DIEPE, 1995). Au-delà de l'écrit, toute compétence implique un processus complexe de mobilisation de différentes ressources. Le MELS définit le concept de compétence comme un *savoir-agir* : elle « dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà de celui-ci » (MELS, 2006, p.9).

Tardif (2006) reprend également cette notion de *savoir-agir*. Celui-ci « prend appui sur la mobilisation efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p.22). Cette notion peut être mise en opposition à un *savoir-faire*, qui constitue plutôt une action ou une séquence d'actions qu'il est possible de « circonscrire et stabiliser de manière définitive » (p.24). L'auteur qualifie ainsi cette démarche d'« algorithmique » (p.24). À force de répétition, un savoir-faire peut devenir automatique et s'opérer de manière décontextualisée, comme il en irait d'un élève qui connaît et maîtrise les règles d'accord dans le groupe du verbe lors d'exercices. Un savoir-agir, toujours contextualisé, ne peut pour sa part s'automatiser puisqu'il entre en jeu dans des situations toujours uniques. Une multitude d'éléments compose chacune d'elles et l'apprenant doit leur donner un sens selon le contexte donné. L'élève qui effectue avec aisance des exercices d'accords grammaticaux aura peut-être plus de difficulté à en appliquer les règles lors d'une production écrite. Il aura en effet, dans cette situation, à gérer quantité d'informations : intention d'écriture, contexte de production, organisation textuelle et toutes les

autres contraintes de la langue. Un savoir-agir tel que l'écriture d'un texte implique donc la mise en commun de plusieurs savoir-faire, comme les connaissances relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale, à la syntaxe ou au lexique (Tardif, 2006).

### 2.5.2 Les caractéristiques de la compétence et de son évaluation

L'auteur reconnaît cinq caractéristiques à une compétence (Tardif, 2006). Elle a en premier lieu une qualité *intégratrice*, car elle mobilise une multitude de ressources. Elle revêt un caractère *combinatoire* dans la mesure où ces ressources s'orchestrent de façon différente dans chaque situation. *Développementale*, elle progresse continuellement, car « les apprentissages qui permettent la maîtrise progressive d'une compétence sont étalés dans le temps » (p.30). Comme nous l'avons vu, elle est *contextuelle* puisqu'elle entre en jeu dans des situations chaque fois différentes. La compétence est finalement *évolutive*, puisqu'elle « peut intégrer de nouvelles ressources et soutenir nombre de combinaisons de ces ressources avec celles que maîtrise déjà une personne », ce qui assure par ailleurs sa pérennité (p.35).

Évaluer l'acquisition d'une compétence, c'est savoir tenir compte de ce caractère évolutif. Tardif souligne que cette évaluation devrait permettre de rendre compte de trois éléments (p.104):

1. le niveau de compétence de l'élève;
2. son « degré de maîtrise des ressources internes et externes »;
3. l'étendue des situations dans lesquelles il investit ces ressources.

Une grille censée servir à évaluer le niveau de développement d'une compétence doit comporter ce que Tardif appelle des *rubriques*, soit des « échelles descriptives » qui « permettent à l'évaluateur de connaître les éléments de performance les plus importants » (Tardif, 2006, p.189). Pour juger de ces éléments, des niveaux de performance doivent être définis à l'aide de « descripteurs » (p.235). Ceux-ci ont pour avantage de garantir une certaine fidélité entre les évaluateurs puisqu'ils portent sur des aspects identiques, permettant ainsi une certaine uniformité de jugement (Tardif, 2006). Notons par ailleurs que l'auteur insiste pour que les descripteurs en jeu dans l'évaluation d'une compétence soient créés de façon à « représenter la complexité des apprentissages et [à] être partagés par une communauté de pratique » (p.236).

### 2.5.3 Perspectives pour la recherche

Au Québec comme ailleurs, nous supposons sans trop de risque qu'une épreuve ministérielle centralisée est au diapason des programmes de formation en vigueur, que ceux-ci reposent ou non sur un paradigme de compétences. Si l'on s'intéresse de manière longitudinale à de telles

épreuves, nous devons tenir compte des réformes des programmes d'études en vigueur dans la période étudiée afin de constater les changements de paradigmes et comprendre ainsi ceux observés au sein des épreuves.

En effet, dans une perspective d'enseignement et d'évaluation de compétences, une épreuve d'écriture sert à évaluer le niveau de la compétence à écrire d'un élève prise dans sa globalité. Sa correction implique par conséquent une observation ciblée de ses composantes discursive, textuelle et linguistique. Autrement dit, elle évalue le savoir-agir de l'élève en observant sa maîtrise de différents savoir-faire qu'elle répertorie dans les grilles de correction. Il se peut toutefois que cet usage ait évolué en fonction des paradigmes d'enseignement et d'évaluation. Dans le contexte d'un enseignement visant davantage l'atteinte de connaissances ou d'objectifs d'apprentissage, nous pourrions imaginer qu'une épreuve centralisée s'attarde davantage à la capacité de l'élève à mettre en œuvre des savoir-faire (ou *ressources*) pris individuellement. Chacun pourrait être évalué pour lui-même, dans une tâche tenant moins compte de leur caractère *intégrateur* et *combinatoire*.

Deux éléments peuvent être riches en renseignements pour qui veut savoir si une épreuve ministérielle centralisée s'inscrit ou non dans un paradigme de compétences. Les programmes de formation, en premier lieu, permettent d'avoir accès à la philosophie qui sous-tend l'enseignement et l'évaluation des matières scolaires. Deuxièmement, on peut observer les tâches demandées, qui peuvent nécessiter ou non l'intégration des différents savoir-faire. S'agit-il d'une tâche intégratrice de différentes ressources ou, au contraire, de multiples exercices évaluant de façon individuelle leur mise en œuvre?

Dans le cas spécifique de l'évaluation de la compétence, il peut être intéressant de s'attarder aux rubriques et aux descripteurs qui composent les grilles de correction. Les rubriques présentent les savoir-faire dont tiennent compte les évaluateurs alors que les descripteurs, qui servent à définir le degré de maîtrise de l'élève à chacune des rubriques (Tardif, 2006), ajoutent de la perspective aux résultats des élèves. De plus, l'évaluation est une démarche complexe qui se pratique de façon individuelle et personnelle et dont il faut admettre la subjectivité (Laurier *et al.*, 2005). Dans le cas de l'évaluation de la compétence, Tardif estime que des descripteurs uniformes « garantissent que des évaluateurs différents énoncent le même jugement par rapport à une production complexe », les descripteurs participant à la « fidélité entre les évaluateurs » (Tardif, 2006, p.235). Il conviendrait alors d'observer si une grille de correction uniforme existe pour tous les correcteurs

d'une épreuve centralisée ainsi que toute autre mesure d'encadrement de la correction<sup>6</sup>. Cela ajouterait également de la perspective aux résultats des élèves.

En conclusion, la présente section nous a permis de souligner les caractéristiques que doit revêtir l'évaluation de la compétence en général. Il nous faut maintenant nous arrêter à la notion plus ciblée d'*évaluation de la compétence à écrire*.

## 2.6. L'évaluation de la compétence à écrire

On ne peut évaluer la compétence à écrire de la même façon que les compétences en mathématique ou en lecture. Il s'agit d'un domaine spécifique que nous devons définir adéquatement. Cette section sert, dans un premier temps, à porter un bref regard historique pour comprendre les usages actuels en matière d'évaluation de l'écrit. Par la suite, nous observons les pratiques évaluatives en vigueur dans le cadre d'études comparatives antérieures portant sur la compétence à écrire et dans les épreuves centralisées en vigueur dans d'autres systèmes éducatifs. L'épreuve unique a évolué selon les époques, il peut être intéressant de dégager différents usages passés ou actuels pour comprendre les éventuels changements.

### 2.6.1 Bref historique

Selon ce qu'en rapporte Clark (2003), l'histoire de l'évaluation de la compétence à écrire coïncide avec l'évolution de la connaissance de cette compétence et de l'évaluation en général. Dans un ouvrage portant sur la vision américaine, mais qui semble aisément transférable au contexte québécois, l'auteur mentionne que l'évaluation de l'écrit servait originellement, dans les années 1950, à sélectionner les élèves ayant besoin de cours de mise à niveau ou ceux qui seraient au contraire exemptés des cours de composition (Clark, 2003). Par la suite, dans un paradigme normatif propre aux années 1960-70, l'évaluation prit son essor sous la forme de « tests objectifs », soit des questionnaires à choix multiples (QCM) portant sur « la grammaire, la ponctuation ou le bon usage » (p.200). L'auteur qualifie d'*indirect* ce type d'évaluation qui consiste à prendre des composantes isolées de la compétence à écrire pour inférer un jugement global sur la capacité d'un élève (Clark, 2003). Les critiques avançaient alors qu'on ne pouvait évaluer la compétence à écrire sans acte d'écriture, au même titre qu'il est impossible d'attester des compétences de conduite d'un apprenti conducteur qui n'aurait réussi que le test écrit théorique.

---

<sup>6</sup> Nous restons toutefois conscients que la fidélité entre les correcteurs varie en fonction d'autres facteurs, comme leur encadrement en contexte de correction centralisée ou la formation qui leur est allouée.

Les « épreuves à temps prédéfini »<sup>7</sup> ont alors grandi en popularité au cours des années 1970-80 (p.200). Il s'agissait cette fois-ci d'un type *direct* d'épreuve, c'est-à-dire utilisant une tâche d'écriture pour évaluer la compétence à écrire. Cette forme d'épreuve est devenue fort populaire, tout en amenant son lot de nouveaux détracteurs. La limite de temps associée à la tâche fut progressivement considérée comme réductrice de l'acte d'écrire au fur et à mesure que l'on comprenait scientifiquement sa grande complexité (Clark, 2003). On trouvait alors que l'imagination et la révision du texte, ainsi que la capacité de l'élève à utiliser ses capacités rhétoriques, étaient défavorisées à cause des contraintes de temps. C'est alors que le portfolio a pris parallèlement son essor dans les années 1980, permettant à l'élève de revisiter son texte et à l'évaluateur d'apprécier le processus d'écriture dans toute sa complexité (Clark, 2003). Nous pouvons le définir comme un ensemble de pièces servant à illustrer les efforts, les progrès ou les capacités d'un élève dans une ou plusieurs matières (Laurier *et al.*, 2005). Toutefois, devant l'abondance de variables en jeu dans ce type d'évaluation, l'« épreuve écrite à temps prédéfini », avec sa correction « holistique » et ses qualités pratiques, a pu conserver une grande popularité (Clark, 2003, p.201).

Cette rapide revue historique de l'évaluation de l'écrit permet d'en définir trois formes : le « test objectif », le portfolio et l'épreuve écrite limitée dans le temps. Clark définit également deux niveaux d'évaluation de la compétence à écrire : interne et externe. Au premier, elle sert avant tout à l'enseignement, à l'acquisition du programme d'études, et se centre sur l'individu. Elle revêt alors deux fonctions (Clark, 2003):

- Elle procure des informations à l'enseignant qui peut ensuite prodiguer aide et soutien à l'élève (évaluation *formative*). Elle sert donc avant tout le processus d'apprentissage;
- Elle offre à l'élève une occasion de rétroaction sur son travail et fournit aux parents de l'information sur l'évolution de sa compétence.

L'évaluation externe, de son côté, procède davantage d'un processus vertical, venant d'une administration centrale, extérieure à la classe. Elle est destinée à une grande population (approche *top-down*). Alors que les élèves et les parents n'ont la plupart du temps pas accès aux résultats, ceux-ci sont plutôt rendus publics, produits à des fins de comparaisons de populations (Clark, 2003).

Ayant les épreuves uniques comme objet de recherche, nous nous intéressons particulièrement aux « épreuves écrites à temps prédéfini » situées à un niveau externe.

---

<sup>7</sup> Traduction libre.

Il convient alors d'observer les pratiques d'évaluation de l'écrit en vigueur :

- dans de précédentes recherches portant sur la compétence à écrire des élèves;
- dans les épreuves centralisées de systèmes éducatifs autres que le nôtre.

Cela nous permet de mieux connaître les paramètres possibles des tâches d'écriture et de nous doter des critères nécessaires pour l'analyse des épreuves uniques.

### **2.6.2 Différentes pratiques : trois recherches portant sur la compétence à écrire**

Nous pouvons relever trois exemples de pratiques d'évaluation de la compétence à écrire mises en application dans le cadre d'études antérieures. Citons en premier lieu deux études commanditées par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) dans le cadre du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) que nous avons rapidement mentionnées au chapitre précédent. Celles-ci portaient sur les capacités à écrire des élèves canadiens et visaient davantage à « mesurer [...] l'efficacité des programmes » que le rendement individuel des enfants et établissaient des comparaisons entre les performances des élèves sur la base de leur région et de leur langue (MEQ, 2003, p.2). La collecte de données s'est faite auprès d'échantillons de dizaines de milliers d'élèves canadiens (23 700 en 2002) de 13 et 16 ans, anglophones et francophones, dont plus de 6000 Québécois en 1998 et 3000 en 2002 (MEQ, 1999, 2003). Les épreuves du CMEC consistaient en une production écrite précédée d'une séance de préparation, où les élèves étaient invités à lire des textes sur le sujet, à réagir individuellement et en groupe puis à consigner leurs notes de lecture en vue de la rédaction (MEQ, 1999-2003). Au moment de la passation, ils disposaient de 2 h 30 (1998) ou de 3 h (2002) pour écrire un texte sans longueur minimale requise (MEQ, 1999-2003). Nous savons qu'il s'agissait de textes de types « analytique ou narratif » pour 2002 (MEQ, 2003, p.3)<sup>8</sup>.

Cette méthode rejoint également celle du DIEPE (1995), dont l'étude comparative observait la performance en matière d'écriture de 8000 élèves de 13 ans répartis entre la France, la Belgique, le Québec et le Nouveau-Brunswick<sup>9</sup>. Il s'agissait d'une production de texte (informatif), mais cette fois-ci sans être précédée d'une activité de préparation (DIEPE, 1995). Une longueur minimale de 350 à 400 mots était requise et les élèves disposaient d'une heure trente pour l'ensemble de la

---

<sup>8</sup> Il s'agit des mots employés par le CMEC. Nous pouvons penser qu'« analytique » fait ici référence à un texte de type descriptif ou argumentatif.

<sup>9</sup> Environ 300 enseignants par région ont également participé à l'étude dans le cadre d'un volet portant sur les pratiques enseignantes.

rédaction, incluant la mise au propre (DIEPE, 1995). Là encore, une démarche d'évaluation *directe* était préconisée pour mesurer la compétence à écrire des élèves.

### 2.6.3 Différentes pratiques : des épreuves centralisées à l'extérieur du Québec

Les études comparatives mentionnées précédemment avaient un caractère *ad hoc* et cherchaient avant tout à comparer la performance de groupes d'élèves provenant de différents systèmes éducatifs. Elles nous renseignent sur la forme que peut prendre une tâche censée évaluer la compétence à écrire des élèves, mais ne constituaient pas des épreuves centralisées au même titre que l'épreuve unique produite par le MELS. Il convient alors de s'intéresser aux pratiques en vigueur dans d'autres systèmes éducatifs. Pendant que les jeunes Québécois de 5<sup>e</sup> secondaire se doivent de passer une tâche écrite à temps prédéfini (OQLF, 2008), qu'en est-il pour ceux de France, de Belgique et d'Ontario?

Le système français est constitué dès le cycle secondaire de filières orientant les élèves vers des parcours généraux, scientifiques, littéraires ou professionnels (Lefrançois *et al.*, 2011). L'épreuve du *baccalauréat*, imposée à la 11<sup>e</sup> année de scolarité et marquant la fin de l'école obligatoire, varie en forme et en contenu selon le domaine d'études. Prenons l'exemple de celle imposée aux élèves inscrits dans la populaire filière scientifique de l'enseignement général, composée de trois « séries » (parcours) : scientifique, littéraire et économie sociale (Lefrançois *et al.*, 2011). Cette épreuve consiste en une tâche écrite d'une durée de quatre heures et est constituée de deux questions (Lefrançois *et al.*, 2011). La première, plus introductive, consiste en une réponse à court développement et la seconde en une production écrite plus consistante, mais sans imposition d'un nombre minimal de mots. L'épreuve fait suite à la lecture d'un corpus de textes lié au domaine d'études. Il est à noter qu'à ce stade, où les élèves ont l'âge de ceux de notre 5<sup>e</sup> secondaire, le jugement du correcteur porte presque exclusivement sur le contenu (par exemple : la finesse de l'analyse d'une œuvre littéraire) plutôt que sur la langue (Lefrançois *et al.*, 2011). En France, l'épreuve centralisée servant à l'évaluation de la compétence à écrire à proprement parler a plutôt lieu vers la 9<sup>e</sup> année de scolarité, soit deux ans plus tôt que pour les élèves québécois.

Il est alors intéressant de s'attarder aux épreuves destinées aux élèves de ce niveau. Pendant qu'ici, les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire sont tenus de passer depuis 2009 une épreuve écrite presque en tous points comparable à celle de 5<sup>e</sup> secondaire (MELS, 2010), 90 % des Français d'un an leurs aînés (équivalent de notre 3<sup>e</sup> secondaire) se voient imposer de leur côté une épreuve fort différente : le Diplôme national du Brevet (DNB) (Lefrançois *et al.*, 2011). Celui-ci dure trois heures et comporte quatre sections : une production écrite (valant pour un peu plus du tiers des points),

une dictée, des questions ciblées sur la langue et une tâche de réécriture d'un court texte. Cette évaluation est composée donc à la fois d'une mesure *directe* et *indirecte* de la compétence à écrire. Par ailleurs, alors que le dictionnaire est interdit lors de l'épreuve du baccalauréat, il n'est permis dans le cadre du DNB qu'au moment de la rédaction. Les candidats n'ont accès à aucun autre ouvrage de référence (Lefrançois *et al.*, 2011).

Le système éducatif français n'est pas le seul à imposer à ses élèves des épreuves comportant à la fois une rédaction et des questions sur la langue pour évaluer la compétence à écrire. En Belgique, l'épreuve de 8<sup>e</sup> année<sup>10</sup>, l'équivalent de notre 2<sup>e</sup> secondaire, comporte également de telles sections. À l'instar de la France, il s'agit de la dernière année où la langue fait l'objet d'une évaluation formelle (Lefrançois *et al.*, 2011). Chez les Suisses, nous savons que les enfants de 6<sup>e</sup> année du primaire du canton de Vaud voient évaluer leur compétence de la même manière (Lefrançois *et al.*, 2011). Du côté canadien, les jeunes ontariens de 6<sup>e</sup> année du primaire et de 2<sup>e</sup> secondaire, tant francophones qu'anglophones, doivent également compléter un examen composé à la fois de sections d'écriture et de questions linguistiques (Lefrançois *et al.*, 2011).

#### 2.6.4 Perspectives pour la recherche

Le regard historique posé en début de section permet trois constats au sujet de l'épreuve unique d'écriture prise dans sa forme actuelle: elle consiste en une production écrite circonscrite à l'intérieur d'un temps défini, elle implique une évaluation directe de la compétence à écrire et se situe à un niveau externe.

Par ailleurs, l'observation d'études antérieures et des pratiques en vigueur dans d'autres systèmes nous porte à constater que tous les systèmes ne partagent pas les mêmes usages en matière d'évaluation de la compétence à écrire. Elles mettent également en perspective la réalité québécoise, où l'on constate qu'à trois niveaux clés de la scolarité obligatoire (6<sup>e</sup> primaire, 2<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire), l'écriture s'évalue toujours à travers... une tâche d'écriture (MELS, 2010). Il n'est bien sûr pas seul; l'étude de Lefrançois et ses collègues (2011) a permis de constater qu'il s'agit là d'une habitude également partagée par le Nouveau-Brunswick (anglophone et francophone) et par le système québécois anglophone.

Ces considérations confortent l'idée selon laquelle les usages en matière d'évaluation de la compétence à écrire peuvent avoir évolué dans le temps, ici comme ailleurs. Observer les

---

<sup>10</sup> Celle de 8<sup>e</sup> année en était encore au stade expérimental en 2010, donc non obligatoire.

paramètres des tâches et de passation des épreuves permettrait de rendre compte de ces évolutions.

Par ailleurs, puisque la compétence à écrire peut s'évaluer de différentes façons, il en va par conséquent de même pour sa composante linguistique. Comme celle-ci est au cœur de notre recherche, nous nous attarderons plus spécifiquement dans la dernière section du cadre conceptuel aux formes possibles de son évaluation.

## 2.7. L'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire

Évaluer l'écriture est quelque chose de vaste et, nous venons de le voir, il existe une variété de moyens pour poser un jugement sur la compétence d'un élève. Il est difficile dans le cadre d'une recherche comme la nôtre d'en analyser toutes les dimensions, ce qui constitue une des raisons pour lesquelles nous avons décidé de nous concentrer sur la composante linguistique de la compétence à écrire. Puisque nous souhaitons documenter les pratiques d'évaluation de cette composante, nous devons répertorier différents usages en vigueur aujourd'hui.

### 2.7.1 Les différentes formes de l'évaluation de la composante linguistique

À la lecture de l'étude comparative de Lefrançois *et al.* (2011) qui porte un regard sur les pratiques en vigueur dans d'autres systèmes éducatifs, nous pouvons inférer quatre moyens employés pour évaluer la maîtrise de la composante linguistique par les élèves.

- 1. Questions sur la langue.** Il s'agit d'exercices censés évaluer la compétence à écrire en ciblant la maîtrise des ressources de la langue: grammaire, conjugaison, syntaxe et orthographe. Par exemple, les enfants belges de 6<sup>e</sup> année ont eu en 2010 à répondre à la question suivante :

Figure 6. Extrait du certificat d'études de bases (CEB), 2010

Question 9
<p>Dans cet extrait,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ SOULIGNE tous les groupes compléments de temps,</li> <li>➤ ENTOURE le groupe complément de lieu.</li> </ul>
<p><i>Je viens de voir Kamicha, disparue depuis trois mois.</i></p> <p><i>Ce matin, je m'étais levée plus tôt que d'habitude.</i></p> <p><i>J'ai vu Claude qui marchait lentement dans l'allée du jardin.</i></p>

Source : Ministère de la Communauté française, 2010, p.6

Autre exemple, tiré du Test provincial de compétences linguistiques de l'Ontario (TPCL, 2<sup>e</sup> secondaire) :

Figure 7. Extrait du TPCL ontarien , 2011

<b>Choisis la phrase qui est correctement ponctuée.</b>
a) J'ai demandé à mon père, « allons-nous à la Foire de l'Ordi? »
b) J'ai demandé à mon père Allons-nous à la Foire de l'Ordi? »
c) J'ai demandé à mon père « Allons-nous à la Foire de l'Ordi? »
d) J'ai demandé à mon père : « Allons-nous à la Foire de l'Ordi? »

Source : Office de qualité et de la responsabilité en éducation [OQRE], 2011, p.5

2. **Dictée.** Écriture par les élèves d'un texte lu par l'évaluateur, généralement encadrée d'une première lecture complète et d'une relecture en fin de course, « que les élèves s'efforcent de réécrire avec l'orthographe correcte » (Le Robert, 2008). En exemple, celle paraissant dans le DNB français (3<sup>e</sup> secondaire) de 2010 (Ministère de l'Éducation nationale, 2010) :

Figure 8. Extrait du DNB français, 2010

<p>La mer est partie si loin qu'elle ne reviendra peut-être plus jamais?... Si, elle reviendra, traîtresse et furtive comme je la connais ici. On ne pense pas à elle; on lit sur le sable, on joue, on dort, face au ciel, jusqu'au moment où une langue froide, insinuée entre vos orteils, vous arrache un cri nerveux : la mer est là, toute plate, elle a couvert ses vingt kilomètres de plage avec une vitesse silencieuse de serpent. Avant qu'on l'ait prévu, elle a mouillé le livre, noirci la jupe blanche, noyé le jeu de croquet et le tennis.</p> <p style="text-align: right;">D'après Colette, « Partie de pêche », <i>Les Vrilles de la vigne</i> (1908).</p>
---

Source : Ministère de l'Éducation nationale, 2010, p.1

3. **Réécriture d'un texte.** Les élèves retranscrivent un extrait de texte selon des consignes précises. Ce peut être selon le modèle suivant, toujours tiré du DNB français :

Figure 9. Extrait du DNB français, 2010

<p><b>RÉÉCRITURE (4 points)</b></p> <p>Réécrivez le texte des lignes 1 à 13 en utilisant le système des temps du passé (plus-que-parfait, imparfait, passé simple).</p>
---

Source : Ministère de l'Éducation nationale, 2010, p.4

4. **Production écrite.** Elle permet d'évaluer la compétence à écrire dans une situation complexe où doivent être mobilisées, organisées et hiérarchisées toutes les ressources en

jeu dans l'acte d'écrire, dont la connaissance des règles régissant la composante linguistique.

Toutes les épreuves recensées dans le cadre de l'étude de Lefrançois et ses collègues (2011) contiennent une production écrite, dont l'épreuve unique québécoise. Pour ces deux raisons, nous y consacrons donc la dernière partie de cette section.

### **2.7.2 Le contexte spécifique de la production écrite**

Selon Simard (1997), l'enseignement de l'expression écrite a mis beaucoup de temps à s'implanter au Québec, où selon certaines enquêtes elle était encore assez rare dans les années 1970. Elle a gagné toutefois en popularité dans les mêmes années chez nos voisins du sud (Clark, 2003) et s'est progressivement implantée dans les habitudes scolaires d'ici comme d'ailleurs (Simard, 1997). Elle a été vue, « avec le temps, comme une synthèse de tous les apprentissages (orthographe, grammaire, vocabulaire, etc.) » (p.24). La production écrite sert donc à l'évaluation de la composante linguistique, mais ceci au sein d'une évaluation de la compétence dans son ensemble. La langue doit partager l'espace de la grille de correction avec d'autres critères concernant par exemple la pertinence du propos, le respect des paramètres de la communication et l'organisation des idées.

On constate une absence de littérature portant spécifiquement sur l'évaluation de la composante linguistique en contexte de production écrite. Toutefois, en nous inspirant de travaux portant sur l'évaluation de la compétence à écrire et des apprentissages en général, nous posons l'hypothèse que les 6 paramètres suivants, qui interviennent au moment de la correction d'une épreuve, ont une incidence sur l'évaluation de la langue.

#### **1- La connaissance par l'élève des critères de correction**

Moffet (1995) souligne que « la connaissance des critères ne peut qu'entraîner un meilleur contrôle d'un processus parce que l'élève connaît dans quelle limite doit s'exercer ce contrôle » (p.116). La communication des critères à l'élève peut donc favoriser sa réussite.

#### **2- La pertinence des critères**

En plus des effets bénéfiques de la communication des critères pour la réussite, le choix et la pertinence de ceux-ci contribuent selon nous à communiquer aux enseignants et aux élèves les attentes, notamment en matière de langue. Traitant de l'évaluation des apprentissages en général, Laurier et ses collègues (2005) soulignent qu'il importe, au moment de construire les grilles de correction, de tenir compte « qu'une performance complexe comporte plusieurs dimensions susceptibles de mener à une appréciation » (p.117). Toutefois, puisque l'on ne peut

tout observer, on doit également « se concentrer sur les éléments essentiels » (p.117). Dans cet exercice d'équilibre, le message concernant les attentes diffère selon les choix opérés dans les grilles de correction. Par exemple, la composante linguistique est divisée dans l'épreuve francophone de 8<sup>e</sup> année du Nouveau-Brunswick en quatre critères (orthographe, syntaxe, vocabulaire et ponctuation), alors que les élèves ontariens du même âge doivent respecter un seul critère intitulé « utilisation des conventions linguistiques » (Lefrançois *et al.*, 2011, p.73). Au Nouveau-Brunswick, le message lancé est que pour satisfaire aux attentes concernant la composante linguistique, il importe de respecter quatre de ses dimensions, puisque celles-ci sont matérialisées dans les critères de correction.

### **3- L'observabilité de ces critères**

L'observabilité des critères peut également être un facteur déterminant pour les attentes, notamment en matière de langue. Un énoncé doit « décrire un aspect observable de la compétence » et il importe de se « méfier des énoncés qui traduisent des intuitions » (Laurier *et al.*, 2005, p.117). Selon nous, l'exemple ontarien précédent (Lefrançois *et al.*, 2011) permet d'illustrer l'ambiguïté possible d'un critère ne faisant pas référence à un aspect clair de compétence et qui laisse place à l'intuition de l'évaluateur au moment de porter un jugement sur son niveau d'atteinte. Par ailleurs, nous pensons que les indicateurs de réussite associés à chaque critère, ou *descripteurs* (Tardif, 2006), doivent également être observables et permettre l'objectivité. Ils doivent « expliciter les traits qui distinguent clairement les différents degrés de maîtrise » d'une rubrique (p.236). La capacité de déterminer aisément la différence entre les niveaux d'atteinte contribue à clarifier les attentes.

### **4- L'univocité des critères**

Si les énoncés des critères doivent faire référence à des éléments observables de la compétence, ils doivent également être précis et interprétables de façon uniforme pour tous les évaluateurs (Laurier *et al.*, 2005). Leur univocité assure une « fidélité intercorrecteurs » (p.117), une compréhension commune par les évaluateurs. Pour reprendre une dernière fois l'exemple de l'épreuve de 8<sup>e</sup> année d'Ontario, deux niveaux de réussite sont décrits pour évaluer l'atteinte de la rubrique « utilisation des conventions linguistiques » :

- « Les erreurs gênent la communication »;
- « Les erreurs ne gênent pas la communication » (Lefrançois *et al.*, 2011, p.76).

Nous pouvons légitimement penser que le caractère équivoque de ces énoncés peut entraîner une variation dans les interprétations que les évaluateurs pourraient faire de la performance des

élèves à la composante linguistique. Les attentes en la matière seraient ainsi susceptibles de varier selon les correcteurs et leurs conceptions personnelles.

### **5- La pondération de la composante linguistique et de ses critères dans la constitution de la note de l'épreuve**

En guise d'exemple, au Nouveau-Brunswick, la grille de correction de l'épreuve centralisée francophone de 8<sup>e</sup> année accorde 70 % des points à la langue (Lefrançois *et al.*, 2011). Cette proportion est de 60 % dans l'épreuve de 11<sup>e</sup> année de la même province, alors que celle du Québec anglophone de 5<sup>e</sup> secondaire y alloue 25 % (Lefrançois *et al.*, 2011). Au moment de calculer le résultat final, l'impact d'une difficulté à la composante linguistique ne sera pas le même selon qu'on se trouve dans l'une ou l'autre de ces provinces.

La pondération qu'on accorde à la langue envoie un message sur les attentes à son égard, car elle définit l'importance de sa maîtrise pour la réussite de l'épreuve. Si le vocabulaire constitue le talon d'Achille d'une population donnée d'élèves, leurs résultats varieront selon que le lexique occupe 10 ou 30 % de la grille de correction.

### **6- La présence ou l'absence de sanction en cas d'échec aux critères linguistiques**

Finalement, il peut être intéressant d'examiner l'effet d'un échec aux critères linguistiques. L'étude de Lefrançois (2011) a permis de relever que certaines épreuves centralisées définissaient en effet un seuil de réussite pour ces critères. Aucune des épreuves francophones étudiées n'a présenté de conséquences claires dans le cas d'un échec à la langue. Il se peut toutefois qu'en d'autres temps ou autres lieux un échec à la langue ait entraîné un échec à l'épreuve au complet.

### **2.7.3 Perspectives pour la recherche**

La présente section permet de souligner en premier lieu que l'évaluation de la composante linguistique peut s'opérer de différentes façons. Une épreuve portant sur la compétence à écrire, qu'elle soit locale, centralisée, formative ou certificative, peut très bien présenter ou avoir déjà présenté des questions sur la langue, une dictée ou une réécriture d'extrait de texte. Les usages sont susceptibles d'avoir évolué dans le temps.

Par ailleurs, en contexte de production écrite, les paramètres encadrant l'évaluation de la langue peuvent également varier selon les épreuves. D'autres variables, qui concernent les critères linguistiques, leur pondération et les seuils de réussite, participent à définir les attentes. Les énoncés des rubriques et descripteurs qui composent les grilles de correction constituent un important bassin d'informations pour qui s'intéresse à l'évaluation de la langue au cours d'une tâche d'écriture.

## 2.8. Synthèse du cadre conceptuel

Nous avons vu que la matière FLE pouvait être organisée en quatre grandes capacités de communication : lire, écouter, parler et écrire. Elles forment ensemble la *compétence langagière*, que Simard (1997) décline en 6 composantes, soit différentes capacités et conceptions liées à la langue que l'élève met en opération lorsqu'il parle ou écrit. Il doit notamment répondre aux impératifs de la *composante verbale*, qui nécessite le développement de compétences discursives, textuelles et linguistiques (Simard, 1997). La compétence à écrire, qu'englobe la compétence langagière, se divise de la même façon : communication (discours), texte et langue (DIEPE, 1995). Cette dernière, que l'on peut également nommer *composante linguistique* (Lefrançois *et al.*, 2005), se divise elle-même en cinq dimensions : orthographe lexicale, orthographe grammaticale, syntaxe, lexique, ponctuation (p.8).

Dans le cadre de notre recherche portant sur l'évolution de l'évaluation de la composante linguistique dans des épreuves uniques d'écriture, ces considérations nous ont fourni les concepts nécessaires à l'analyse d'épreuves et de grilles de correction. Elles nous ont également amené à comprendre comment les priorités de l'enseignement et de l'évaluation de la langue peuvent varier selon les acteurs et les époques. On peut tantôt privilégier l'écriture à la lecture, l'organisation du discours à la composante linguistique ou l'orthographe lexicale à la maîtrise du vocabulaire. L'évolution de ces priorités pourrait se ressentir dans les épreuves analysées.

En plus de se donner des mots pour analyser les contenus linguistiques, il nous fallait nous approprier différentes notions pour comprendre la dynamique de l'évaluation de la langue. Prise dans son aspect général, l'évaluation des apprentissages peut relever d'un paradigme normatif, où le résultat d'un élève à une épreuve est interprété en fonction de ceux de ses pairs (Glaser, 1963, Davidson et Lynch, 2002). Elle peut également s'inscrire dans une approche critériée, où le résultat de l'élève devrait alors présenter l'écart (ou l'adéquation) entre sa performance individuelle et celle souhaitée par l'évaluateur (Laurier *et al.*, 2005), définie à l'aide de critères reliés à la matière évaluée (Bachman, 1990). L'évaluation vise par ailleurs plusieurs objectifs selon qu'elle se situe avant, pendant ou après l'apprentissage (Laurier *et al.*, 2005). Elle peut donc, notamment, servir tour à tour à la sélection, à la régulation ou à la certification.

De plus, évaluer l'écriture implique de porter un jugement sur l'acquisition d'une compétence, qui constitue un *savoir-agir* complexe impliquant la maîtrise de différentes ressources (Tardif, 2006). Celles-ci sont consignées au sein d'une grille de correction composée de *rubriques*, présentant les

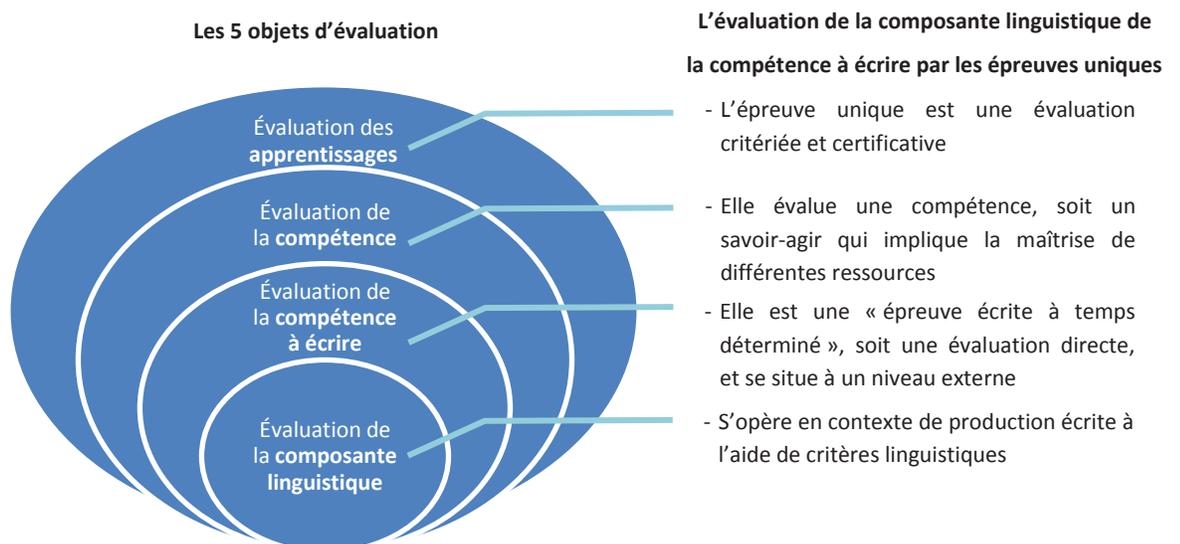
éléments de performance importants pour chacune de ces ressources, et de *descripteurs*, indiquant différents niveaux de performance pour chacune d'elles (Tardif, 2006).

L'évaluation de la compétence ainsi décrite s'inscrit dans une approche critériée. Dans le cas précis de la compétence à écrire, les usages ont toutefois évolué dans le temps et les tests objectifs davantage normatifs ont perdu progressivement en popularité au XXe siècle au profit de l'*épreuve écrite à temps déterminé* et, dans une certaine mesure, du portfolio (Clark, 2003). Les tâches censées évaluer l'écrit sont ainsi massivement passées d'un mode *indirect* à *direct*, c'est-à-dire utilisant dorénavant une tâche d'écriture pour évaluer la compétence à écrire. Toutefois, les paramètres des tâches et de leur passation évoluent selon les études et les pays. Par ailleurs, d'autres modes d'évaluation existent encore dans d'autres systèmes éducatifs, tels que la dictée, les questions sur la langue et la réécriture de texte (Lefrançois *et al.*, 2011).

Les pratiques peuvent donc différer selon les lieux et les époques. Si cela est vrai pour l'évaluation de la compétence à écrire, il en va évidemment de même pour celle de sa composante linguistique. La nature de la tâche destinée à l'évaluer peut varier et, en contexte de production écrite, plusieurs paramètres entrant en jeu dans la correction peuvent modifier les attentes en matière de langue.

En guise de conclusion, le schéma suivant présente une définition synthèse préliminaire de l'évaluation de la composante linguistique par les épreuves uniques:

**Figure 10. Définition de l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire par les épreuves uniques en fonction des cinq différents objets d'évaluation**



### **III. MÉTHODOLOGIE**

### 3.1. Rappel des objectifs

Dans ce chapitre est développée la méthodologie qui nous a permis d'atteindre nos différents objectifs de recherche:

1. Décrire les tâches et leur contexte
2. Décrire les paramètres de correction des épreuves
3. Décrire différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève
4. Décrire l'évolution des résultats des élèves

Rappelons qu'à travers ces objectifs, nous souhaitons répondre à la question suivante : comment a évolué l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire au sein des épreuves uniques de 5<sup>e</sup> secondaire?

La première partie du chapitre est consacrée au protocole de collecte de données. La seconde traite du codage et la troisième de l'analyse des données.

Au cours de notre recherche, le traitement des données s'est organisé en deux temps, selon leur type. En premier lieu, nous avons effectué le codage et l'analyse de l'information des documents portant sur les épreuves et leur correction. Il s'agit là de l'axe central de notre recherche, occupant trois de nos quatre objectifs. Par conséquent, la plus grande partie du présent chapitre y est consacrée.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressés dans une certaine mesure à l'évolution des résultats des élèves aux épreuves uniques. Ceux-ci devraient permettre de porter un regard plus nuancé sur les modifications qui auront été apportées aux épreuves au fil du temps. Surtout, ils devraient constituer une série d'indicateurs de l'évolution de la compétence à écrire des élèves.

### 3.2. Collecte de données

Une étude telle que la nôtre a demandé une importante collecte de documents puisqu'elle s'intéresse à des données étalées dans le temps<sup>11</sup>. Le document permet de « pratiquer une coupe longitudinale qui favorise l'observation du processus de maturation ou d'évolution d'individus, de groupes, de concepts, de connaissances, de comportements, de mentalités, de pratiques, etc., et ce de leur genèse à nos jours » (Poupart *et al.*, p.251). Notre analyse longitudinale porte ainsi essentiellement sur des documents ministériels traitant des épreuves uniques et des résultats des

---

<sup>11</sup> Cette collecte a eu lieu dans le cadre de la recherche mentionnée dans la problématique portant sur les pratiques d'évaluation centralisée de la compétence à écrire dans les systèmes éducatifs québécois et étrangers (Lefrançois *et al.*, 2011).

élèves. Aucun entretien n'a été nécessaire, puisque nous nous intéressons à des éléments factuels dont l'abondance et la chronologie ne sauraient être restituées sur la base de la mémoire d'individus. Seules des archives ont pu nous procurer les données dont nous avons besoin, et la collecte a impliqué de remonter considérablement dans le temps, sur une période que nous ne pouvions anticiper dès le début de la recherche.

### 3.2.1 La nature des données

Comme l'information nécessaire à notre recherche se trouvait avant tout dans les archives ministérielles, notre analyse a reposé principalement sur des données *invoquées*, dont la constitution est antérieure à l'étude en cours et le format indépendant du chercheur (Van der Maren, 1996). Plus particulièrement, nous devons avant tout composer avec des *matériaux officiels*, tels que des « lois, statistiques, règlements, programmes [...], horaires, bulletins officiels [...], etc. (p.13-8). De plus, des *écrits non publiés* nous ont été utiles, comme des « rapports internes ou des notes de service » (p.13-8).

### 3.2.2 La constitution du corpus

Nous savions au début de la recherche que les épreuves uniques évaluaient au minimum depuis 1986 la compétence à écrire et que depuis lors les épreuves et les résultats ont été archivés à la Direction de la sanction des études du ministère de l'Éducation, à Québec. Elles représentaient donc une occasion de collecter sur une période minimale de 26 ans des données sur les tâches et les résultats des élèves. Par ailleurs, il se pouvait fort que le Ministère ait tenu compte de la compétence à écrire des élèves au niveau de la 5<sup>e</sup> secondaire dans les années antérieures à 1986. Ainsi, notre recherche avait comme balise l'année de la création du ministère de l'Éducation, soit 1964. Avec cette date comme limite, nous sommes remontés aussi loin dans le temps que le permettaient les archives. Toute épreuve centralisée d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire qui existait dans cette période a été prise en compte. De plus, nous avons limité la collecte aux documents traitant d'épreuves destinées de façon obligatoire à tous les élèves de ce niveau, à l'instar de l'épreuve unique actuelle. L'impact d'une épreuve sur l'enseignement et l'évaluation du français écrit en 5<sup>e</sup> secondaire diffère grandement selon qu'elle est obligatoire ou facultative et nous avons à cœur de comparer ce qui est comparable. On ne peut réellement penser qu'une épreuve simplement mise à la disposition des enseignants aurait le même impact qu'une autre « imposée », c'est-à-dire destinée à l'ensemble des élèves québécois.

Poupart et ses confrères (1997) signalent que la recherche documentaire requiert une préparation adéquate face à la grande variété de sources documentaires des archives. Il importait d'éviter de nous « précipiter sur le premier bloc documentaire venu » et de plutôt « procéder à un inventaire exhaustif et à une sélection rigoureuse de l'information disponible » (p.254). Deux critères ont été retenus pour la sélection de documents à intégrer au corpus :

- Notre objet de recherche : n'ont été sélectionnés que les documents portant sur les épreuves uniques d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire ou autres épreuves centralisées d'écriture antérieures à 1986;
- La pertinence des documents en fonction de l'information qu'ils diffusent. Comme nous avons rencontré une quantité abondante de sources ministérielles, il était impératif de consigner dans un dossier de référence chaque nouveau type de document et la pertinence de l'information qu'il diffusait.

### 3.2.3 Types de documents collectés et renvois bibliographiques

La collecte s'est dans un premier temps déroulée à la Bibliothèque d'archives nationales du Québec (BANQ), pour ensuite se poursuivre aux archives de la Direction de la sanction des études du ministère de l'Éducation, située à Québec. C'est là que nous avons eu accès à la plupart de nos données. Pendant six jours, nous avons eu la permission d'y photocopier différents types de matériaux officiels. Nous pouvons aujourd'hui diviser ces documents en cinq types, que nous présenterons ici, suivis pour chacun d'eux des titres des différents matériaux qui les composent. À leur suite nous présenterons un modèle type de renvoi bibliographique que nous emploierons tout au long du chapitre afin d'en alléger la lecture.

1- Les programmes d'études de la période étudiée. Ils nous renseignaient sur l'organisation de la matière FLE au fil du temps et de la place qu'y occupait la compétence à écrire. Cela nous permettait de répondre au premier objectif de notre recherche visant notamment à situer les épreuves dans leur contexte.

- Programmes d'études
- Documents connexes (*Progression des apprentissages, Cadre d'évaluation des apprentissages*)

Renvoi bibliographique : [Programme, *année*]

2- Document constituant les épreuves. Ces documents ont permis d'en savoir plus sur les paramètres des tâches d'écriture demandées au fil du temps.

- *Cahier de rédaction*
- *Cahier de préparation*

- *Cahier de l'élève*

Renvoi bibliographique : [Épreuve, année]<sup>12</sup>

3- Documents généraux d'informations sur les épreuves, destinés à l'ensemble des enseignants et du personnel scolaire ainsi qu'au public. Ils ont servi, d'une part, à compléter les informations glanées dans les épreuves et les guides. De plus, ils contenaient de l'information permettant de contextualiser les épreuves uniques dans leur époque. Par exemple, on y retrouvait parfois les modalités entourant la constitution de la note d'écriture et de FLE ou encore des liens entre l'épreuve et le programme de formation.

- *Document d'information, épreuves uniques, français langue d'enseignement, 5<sup>e</sup> secondaire, écriture*
- *Bulletin d'information sur les examens*

Renvoi bibliographique : [Doc. info., année]<sup>13</sup>. Pendant quelques années, le document d'information était séparé en trois volumes. Les renvois prendront alors la forme suivante : [Doc. info.-1, année] ou encore [Doc. info.-3, année].

4- Documents destinés aux enseignants et aux surveillants et présentant les consignes pour la passation des épreuves. Nous pouvions y trouver des informations complémentaires sur les paramètres des tâches, comme la durée de passation ou les ouvrages de référence permis.

- *Consignes à la personne responsable de la distribution du dossier préparatoire*
- *Consignes à la personne responsable de l'évaluation dans l'école*
- *Consignes à la personne responsable de la surveillance*

Renvoi bibliographique : [Consignes, année]

5- Documents présentant les paramètres de correction. Ceux-ci ont été essentiels pour comprendre l'ensemble des paramètres entourant la correction de la production d'un élève. Ils ont par exemple permis de comprendre l'organisation des critères, d'évaluer le poids de chacun, de comparer les indicateurs de réussite à travers les époques. Ils nous informaient également sur l'organisation logistique de la correction.

<sup>12</sup> Lors de la présentation de nos résultats de recherche, nous devons parfois citer simultanément des documents de même type, mais d'années différentes et suivies. Les renvois prendront alors, par exemple, la forme suivante : [Épreuve, 1987-1999].

<sup>13</sup> Les différents documents concernant les épreuves uniques paraissaient en cours d'année scolaire, comme toujours située à cheval sur deux années. Pour naviguer efficacement parmi les documents du corpus, nous avons retenu comme année de référence dans les renvois bibliographiques celle où avait lieu la passation de l'épreuve unique. Par exemple, un document paraissant en octobre 1990 et traitant de l'épreuve de juin 1991 aurait été noté ainsi : [Doc. info., 1991].

- « *Avis aux correcteurs* »
  - *Guide d'évaluation*
  - *Grille d'évaluation des épreuves uniques*
  - *Grille d'évaluation de la compétence à écrire, texte argumentatif*
  - *Guide de correction d'un texte courant*
- Renvoi bibliographique : [Guide de correction, *année*]

6- Documents traitant des résultats des élèves aux épreuves uniques :

- *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire*
  - *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire*
  - *Résultats aux épreuves uniques de juin n par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire*
  - *Résultats aux épreuves uniques de juin n*
- Renvoi bibliographique : [Résultats, *année*]

### 3.2.4 Données collectées concernant les épreuves

Les archives de la Direction de la Sanction des études nous ont permis de remonter le fil des épreuves uniques d'écriture jusqu'en 1986<sup>14</sup>, année de leur création. Pour les années antérieures, nous avons retrouvé des épreuves de français de fin d'année pour deux courtes périodes, soit pour 1971 - 1974 et de 1984 à 1985. Fait important : le ministère de l'Éducation ne produisait pas pour ces périodes d'épreuve d'écriture. L'évaluation de la compétence à écrire incombait aux établissements, mais nous avons tout de même décidé d'en tenir compte puisque le Ministère divulguait des barèmes destinés à tous les correcteurs. Cela nous a permis de considérer la vision ministérielle de l'évaluation de l'écriture pour une période plus vaste, allant au-delà de 1986.

Par ailleurs, nous avons retrouvé des épreuves pour les années 1960, 1961 et 1964, alors sous la responsabilité du Département de l'instruction publique (DIP). Elles ont cependant précédé la création du ministère de l'Éducation et, malgré leur importance pour la mémoire collective, elles n'ont pas été prises en compte de façon formelle dans notre analyse thématique. Nous y ferons cependant quelques fois référence dans le but d'enrichir la discussion.

---

<sup>14</sup> Notons que la locution *épreuve unique* est employée par le Ministère pour toute épreuve produite par lui, quelle que soit la matière évaluée, et destinée de façon obligatoire à l'ensemble des élèves du Québec. Afin d'alléger le texte, nous emploierons fréquemment ce terme plus large pour désigner de manière spécifique l'*épreuve unique d'écriture*.

### 3.2.5 Données collectées concernant les résultats des élèves

Nous avons eu accès à la Sanction des études aux *Rapports statistiques* sur les résultats des élèves pour une période continue allant de 1972 à 2008. Fait intéressant, ces documents destinés à l'interne présentaient jusqu'en 1984, en plus de données sur la participation des élèves (présents, absents), uniquement des informations sur le taux provincial d'échec aux différentes épreuves ministérielles [Résultats, 1972-84]. C'est en 1985 que sont apparues les premières données sur la performance en écriture des élèves en présentant les notes locales (résultats en écriture donnés par les enseignants), ministérielles (résultats à l'épreuve unique) et finales pour la compétence à écrire. C'est aussi cette année qu'apparurent des données sur le taux provincial de réussite, et non plus d'échec.

Un second document présente des données sur les résultats des élèves, mais qui cette fois-ci est destiné au grand public. Il s'intitule *Résultats aux épreuves uniques de juin* [année]<sup>15</sup> et présente en substance des données sur la performance des élèves à l'ensemble des épreuves et par épreuve prise individuellement, par secteur (public - privé) et par commission scolaire. Ils présentent tous également en début de document les résultats provinciaux aux épreuves uniques selon plusieurs variables (sexe, langue d'enseignement, région administrative), ainsi que les résultats pour l'ensemble des élèves de la province. Notons que ces documents sont disponibles en ligne sur le site du Ministère et qu'ils remontent à 1996. Il nous a été impossible de relever des précédents dans les archives. Toutefois, comme nous le verrons plus loin, notre attention aura été davantage dirigée vers les *Rapports statistiques*, recelant des informations plus complètes et intéressantes pour comprendre le rôle de l'épreuve unique d'écriture dans la sanction des études.

Au moment de la collecte de donnée, nous souhaitons trouver dans les matériaux officiels les types de données suivantes, et ce pour la période la plus large possible :

- Résultats moyens provinciaux aux épreuves uniques;
- Résultats moyens provinciaux à la compétence à écrire;
- Résultats moyens provinciaux à la matière FLE;
- Résultats moyens provinciaux par volet des grilles de correction (*discours* et *langue*);
- Résultats moyens provinciaux par critère.

---

<sup>15</sup> Version courte du titre du document, qui s'est intitulé jusqu'en 2002 *Résultats aux épreuves uniques de juin* [année], *par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire*. Il fut ensuite écourté pour devenir *Résultats aux épreuves uniques de juin* [année] *et diplomation*. En 2009, les données concernant la diplomation ont été retirées et le document s'intitule depuis *Résultats aux épreuves uniques de juin* [année].

Notre passage aux archives de la Direction de la sanction des études nous a finalement permis de collecter les données suivantes. Il s'agit chaque fois de moyennes provinciales :

- Résultats *bruts* et *convertis* aux épreuves uniques;
- Résultats locaux *bruts* et *modérés* à la compétence à écrire;
- Résultats finaux à la compétence à écrire;
- Taux de réussite *bruts* et *modérés* aux épreuves locales d'écriture;
- Taux de réussite aux épreuves uniques;
- Taux de réussite de la compétence à écrire.

On constate que les données collectées n'ont donc pas été exactement celles espérées au début de la recherche, mais deux variables inattendues nous sont apparues. En premier lieu, le ministère effectue une *modération* des résultats locaux en fonction des résultats provinciaux. Ce mécanisme sera expliqué plus en profondeur au prochain chapitre, mais notons pour l'instant que nous avons tenu compte dans notre analyse de cette dimension. En second lieu, nous avons eu accès aux résultats locaux à la compétence à écrire, soit ceux délivrés par les établissements scolaires et leurs enseignants. Il a alors été possible de considérer l'importance de la note des établissements dans la constitution de la note finale.

Nous ne pensions pas qu'il était utile d'observer, dans le cadre de notre recherche, les résultats régionaux, par exemple par commission scolaire. Notre objectif était davantage de présenter en parallèle l'évolution des résultats mentionnés précédemment afin de relever de possibles tendances sur une longue période. Nous souhaitions notamment considérer en même temps l'évolution de la performance aux épreuves uniques et celle à la matière prise globalement, ce qui a eu pour effet d'illustrer autrement l'incidence de cette épreuve centralisée sur le résultat final de l'élève de 5<sup>e</sup> secondaire et, conséquemment, sur la certification de ses études.

### 3.3. Codage et contre-codage

Le codage s'est effectué sur les textes contenus dans les matériaux officiels de notre corpus. Après avoir défini les unités d'analyse impliquées dans un tel processus, nous montrons dans cette section de quelle manière notre grille thématique a émergé. Nous traitons par la suite des mesures prises pour assurer la validité du codage.

#### 3.3.1 Unités d'analyse et logiciel de codage

Notre corpus est essentiellement composé de matériaux officiels. Les unités d'analyse impliquées dans le codage étaient de courts paragraphes, des phrases ou des propositions (Van der Maren,

1996). Cette variabilité s'explique par la nature des informations que nous cherchions dans les documents. Nous voulions tantôt faire état des barèmes de correction, tantôt du seuil de réussite des épreuves ou encore des ouvrages de référence permis au moment de la rédaction. Les documents nous ont fourni des informations textuelles que nous avons reportées dans notre grille de codage sous forme de mots-clés, de pourcentage ou de réponses fermées (oui/non) à des catégories de notre grille. Par exemple, si nous cherchions à déterminer le poids de la composante linguistique dans la correction de l'épreuve, nous calculions le nombre de points qui y étaient accordés en fonction du total pour ensuite convertir ce rapport en pourcentage dans la grille. Cela permettait de comparer sur une même base cette catégorie pour toutes les années étudiées. Autre exemple, nous avons voulu savoir comment a été organisée chaque année la correction de l'épreuve. Sur la base des informations des documents, nous avons pu associer la valeur « oui » ou « non » à la catégorie « existence d'une correction centralisée ». Le report de cette information reposait parfois sur une légère inférence, dans la mesure où le texte n'indiquait pas toujours textuellement l'existence d'une correction « centralisée », mais pouvait par exemple le mentionner de façon plus indirecte en informant le lecteur des modalités d'une correction ayant lieu au ministère de l'Éducation.

Les unités de sens variaient en longueur; elles ont conséquemment dû être reportées de façon résumée dans notre grille de codage.

Nous avions à coder et à analyser des contenus la plupart du temps *manifestes*. En effet, nous pensons que dans les documents ministériels « les énoncés du discours constituent des unités complètes de sens en eux-mêmes » (Van der Maren, 1996, p.18-11). Peu d'informations ont donc dû être inférées puisque nous analysions avant tout du texte officiel dont les informations étaient la plupart du temps univoques.

Toutefois, il se pouvait parfois qu'un document ne présente pas de façon directe une information voulue. Nous devions alors en recouper plusieurs afin d'obtenir l'information recherchée. Ce type d'inférence est inhérent au travail d'enquête que nécessitait notre recherche et impliquait d'indiquer dans la grille thématique les traces des éléments textuels qui ont mené à nos différentes conclusions.

Il arrivait par ailleurs que les documents ministériels recèlent un certain contenu *latent*, « qui n'est pas formellement exprimé » (Lamoureux, 2000, p.67). L'action gouvernementale et la communication qu'elle implique obéissent toutes deux, fort souvent, à des impératifs politiques. Le ministère de l'Éducation n'est pas à l'abri d'une certaine tendance à vouloir justifier ses

initiatives, à « vendre » son action. Un certain esprit critique était alors de mise lors de la lecture et du codage des documents afin de discerner l'important du superflu.

Pour différentes raisons, le codage s'est effectué à l'aide du logiciel *Excel*. D'une façon à nos yeux fort pratique, il permettait de transcrire textuellement dans une grille d'analyse une grande quantité d'unités de sens dont la longueur pouvait grandement varier (un mot, une phrase, un paragraphe, des chiffres). De plus, nous nous intéressions à des données textuelles anciennes dont la plupart n'étaient pas disponibles en format numérique. Pour ces raisons, nous avons décidé de ne pas employer de logiciels d'analyse qualitative tels que *QDA Minor* ou *Atlas TI*. *Excel* offre par ailleurs une fonction de filtrage bien appréciée pour jongler avec les rubriques et catégories et faire ressortir les ressemblances et différences pour chacune d'elles entre les années qui se retrouvaient côte à côte dans la grille de codage.

### 3.3.2 Thématisation continue

Afin de colliger l'information textuelle et chiffrée que recèlent les divers documents collectés, une grille d'analyse thématique a été élaborée (voir l'annexe 1). Le processus de codage s'est déroulé selon une thématisation continue (Mucchielli et Paillé, 2005). Au cours de celui-ci, la grille thématique a été quelquefois revisitée afin d'en modifier les catégories. En d'autres mots, nous avons effectué un *codage mixte*, qui « [comportait] un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories [...], une liste initiale qui [pouvait] se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (Van der Maren, 1996, p.19-7). Les épreuves, leur contexte ou leurs paramètres de passation et de correction ont varié au fil du temps. De nouvelles catégories étaient parfois ajoutées dans la grille au fur et à mesure que des éléments nouveaux apparaissaient lors du codage.

### 3.3.3 Structure de la grille thématique

La grille thématique devait permettre de considérer simultanément tous les détails de toutes les épreuves et d'opérer des regroupements selon différents paramètres. La première colonne présente les *catégories* associées à chaque *rubrique*. Van der Maren définit celles-ci comme « les noms donnés aux cases du modèle de l'objet [de recherche], cases vides avant l'analyse, mais que celle-ci permettra de remplir ». Elles correspondent aux grandes questions à travers lesquelles nous souhaitons répondre aux différents objectifs de notre recherche. Ces rubriques se situent donc à un « niveau relativement abstrait par rapport au contenu analysé » (Mucchielli et Paillé, 2005, p.134).

Les rubriques ont été subdivisées en *catégories*, soit des regroupements des réponses possibles pour chacune d'elles (Van der Maren, 1996). Il s'agissait parfois de catégories fermées (oui/non), mais la plupart restaient ouvertes (Van der Maren, 1996).

Les colonnes subséquentes représentent chacune une année étudiée, en ordre chronologique décroissant. Nous sommes ainsi partis du codage de l'épreuve de juin 2012 pour revenir dans le temps, ce qui nous permettait dans un premier temps de tester la grille thématique sur les épreuves les plus récentes.

**Tableau 4. Gabarit de grille de codage**

	2012	2011	2010
RUBRIQUE <sup>1</sup>			
Catégorie <sup>1</sup>	(Valeur)	...	...
Catégorie <sup>2</sup>	...	...	...
RUBRIQUE <sup>2</sup>			
Catégorie <sup>1</sup>	...	...	...

### 3.3.4 Rubriques et catégories de la grille thématique

Au moment de sa création, notre grille thématique devait être imaginée dans le but de répondre aux trois premiers objectifs spécifiques de notre recherche : décrire les tâches et leur contexte, les paramètres de correction, ainsi que les différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève. Ces objectifs ont permis d'engendrer une « liste provisoire de rubriques » (Van der Maren, 1996, p.19-5), au nombre de six. Les trois premières portent sur le premier objectif de notre recherche, les deux suivantes sur le second. La sixième rubrique, pour sa part, vise à répondre au troisième objectif. Les catégories ont quant à elles été constituées en fonction des balises théoriques développées dans les sept grands thèmes de notre cadre conceptuel.

Dans cette section, nous décrivons les différentes rubriques et catégories de notre grille et construisons progressivement notre « arbre thématique », qui présente les thèmes principaux de notre recherche et les rubriques qui les englobent (Mucchielli et Paillé, 2005, p.139). Ce n'est qu'à la toute fin de cette section que nous abordons notre quatrième objectif portant sur les résultats des élèves, puisque celui-ci a fait l'objet d'un traitement à part dans notre recherche.

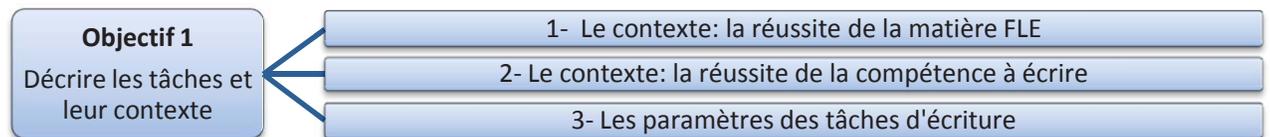
### 3.3.4.1 Rubriques et catégories répondant au premier objectif

Trois rubriques de notre grille ont servi à la réalisation du premier objectif de notre recherche :

#### 1. Décrire les tâches et leur contexte

Les deux premières rubriques ont permis de décrire le contexte plus large dans lequel prennent place les tâches censées évaluer la compétence à écrire des élèves. L'épreuve unique est en premier lieu partie prenante de l'évaluation du FLE et, en second lieu, de celle de la compétence à écrire. Une fois les épreuves contextualisées, la troisième rubrique devait permettre de décrire les paramètres des tâches d'écriture qui ont été demandées au fil du temps. Le schéma suivant présente ces trois premières rubriques:

Figure 11. Rubriques de la grille thématique liées aux tâches et leur contexte



Concernant la première, nous avons vu dans notre cadre conceptuel que le FLE pouvait être organisé selon les quatre grandes capacités de communication dans les programmes d'études (Simard, 1997). Il était alors pertinent d'observer ces programmes. Comment le FLE y a-t-il été organisé au fil du temps? Cette question s'avérait pertinente alors que nous savions que les programmes n'ont pas toujours fonctionné selon un paradigme d'enseignement et d'évaluation de compétences. Il était important de présenter dans la première rubrique dans quel courant s'inscrivaient les programmes pour une année donnée, par exemple : évaluation par objectifs d'apprentissages (programme de 1981), évaluation par maîtrise des contenus (programme de 1995) ou par compétences (programme de 2007).

Afin également de cerner les priorités du ministère en matière de FLE, nous avons cherché à connaître quelles compétences ont fait l'objet d'une épreuve centralisée obligatoire au fil du temps.

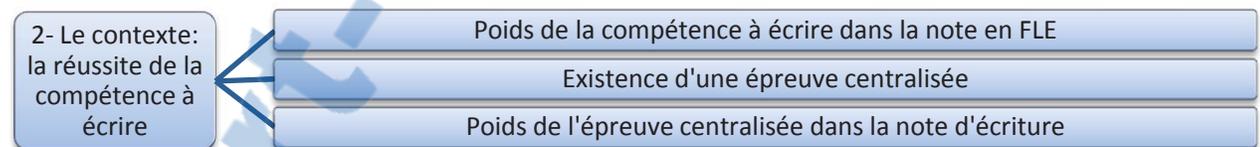
Le schéma suivant présente les catégories associées à la première de nos rubriques :

Figure 12. Catégories de la rubrique portant sur la réussite du FLE



Au sujet de la réussite de la compétence à écrire en elle-même, qui constitue notre seconde rubrique, les quatre grandes capacités de communication (Simard, 1997) nous ont amené à nous intéresser au poids qui leur a été accordé au fil du temps par le Ministère au sein du FLE. Nous avons également vu au chapitre précédent que l'évaluation des apprentissages peut notamment revêtir une fonction de *certification* (Laurier *et al.*, 2005). Nous devons alors réserver un espace dans la grille pour noter l'existence ou l'inexistence au fil des ans d'une épreuve centralisée, particulièrement pour les années antérieures à 1986. Nous avons également noté le poids de l'épreuve centralisée dans la constitution de la note de la compétence à écrire afin de mettre en évidence son importance pour le cheminement de l'élève. Notre seconde rubrique peut donc se résumer comme suit :

Figure 13. Catégories de la rubrique portant sur la réussite de la compétence à écrire



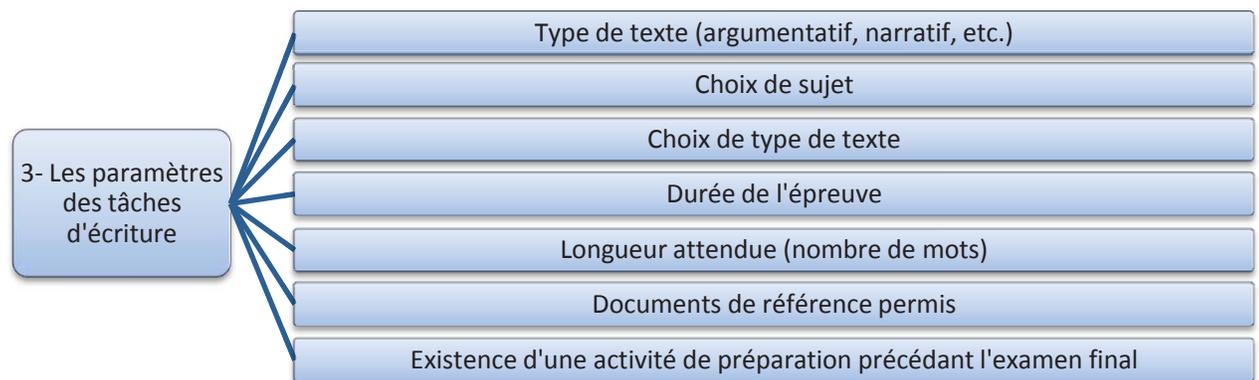
La troisième rubrique servait à décrire les tâches d'écriture en elles-mêmes. Grâce aux travaux de Moffet et Demalsy (1994) et de l'OQLF (2008), nous savons que l'épreuve unique consistait au moins depuis 1986 en une évaluation *directe* de la compétence à écrire. Cela correspond à l'essor noté par Clark (2003) de l'*épreuve écrite à temps déterminé* au courant des années 1970-80. Nous pouvions émettre l'hypothèse que c'est un usage depuis longtemps en vigueur au ministère de l'Éducation et nous pensions qu'il serait important, conséquemment, d'observer plus en profondeur les paramètres des tâches d'écriture. Par ailleurs, nous anticipions au début de la recherche que sur une telle période de temps, la compétence à écrire aurait pu être évaluée de différentes façons, soit en contexte de production écrite, mais également à l'aide de questions posées sur la langue ou encore à l'aide de dictées. Nous verrons plus loin que, malgré ce que nous

avons anticipé, aucune épreuve collectée n'a évalué la compétence à écrire des élèves autrement que par une tâche d'écriture, autrement dit une *évaluation directe* (Clark, 2003).

Les contraintes d'une tâche donnent des informations sur les attentes des évaluateurs envers les élèves et nous avons pu constater que celles-ci peuvent varier selon les systèmes éducatifs (Lefrançois *et al.*, 2011). Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes en premier lieu demandé quel était le type de texte attendu de l'élève (argumentatif, narratif, descriptif, etc.). Nous voulions également savoir s'il avait un choix parmi plusieurs sujets proposés ou si le sujet était imposé<sup>16</sup>. De surcroît, avait-il le choix carrément du type de texte ? Pouvait-il choisir par exemple entre une narration ou une lettre d'opinion? Nous avons ensuite voulu connaître les paramètres encadrant la tâche d'écriture : durée, longueur attendue, documents de référence permis (grammaire, recueil de conjugaison, feuille de notes prises lors d'une activité de préparation, etc.) et existence ou non d'une activité de préparation à l'épreuve.

Le schéma suivant résume la liste des paramètres que nous avons observés dans le temps :

Figure 14. Catégories de la rubrique portant sur les tâches d'écriture

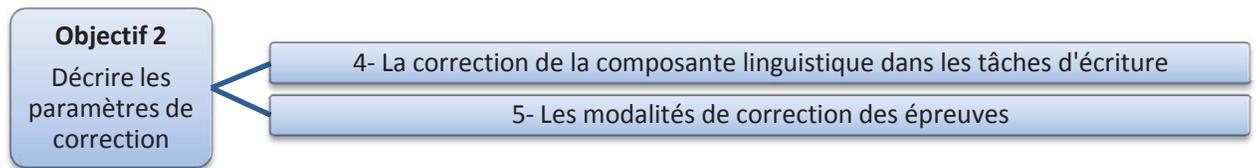


### 3.3.4.2 Rubriques et catégories répondant au 2<sup>e</sup> objectif

Le deuxième objectif spécifique concerne les paramètres de correction des épreuves uniques. Notre recherche porte sur l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire. Nous nous intéressons conséquemment à ce qui, dans la correction, concerne particulièrement cette composante. Deux rubriques ont servi dans notre grille thématique à atteindre cet objectif :

<sup>16</sup> Nous n'avons pas réservé d'espace dans la grille thématique pour recenser les sujets de rédaction. Ceux-ci étaient fort nombreux et parfois très longs. Surtout, il s'agissait d'une variable secondaire intéressante, mais non nécessaire pour approfondir l'analyse de la façon dont a été évaluée la composante linguistique à travers le temps. Nous en présentons toutefois la liste à l'annexe III.

Figure 15. Les deux dernières rubriques de la grille thématique



La compétence à écrire a exclusivement été évaluée de façon *directe* dans les épreuves uniques, soit à travers des tâches d'écriture. Nous devons conséquemment relever dans notre grille les paramètres de correction de la langue en contexte de production écrite.

Nous avons vu au chapitre précédent que la compétence à écrire peut être divisée en trois dimensions : discursive, textuelle et linguistique (Moffet, 1995, DIEPE, 1995). Rappelons que le Ministère divisait déjà en 1986 les critères de la grille de correction de l'épreuve unique en deux volets, *discours* et *langue* (Moffet et Demalsy, 1994), alors que l'OQLF parlait pour sa part en 2008 de deux sections : *fond* et *forme* (OQLF, 2008, p.161).

Au moment de la création de la grille, nous pensions conséquemment que les critères de correction de l'épreuve avaient donc pendant longtemps été divisés de cette façon<sup>17</sup>. Nous avons voulu observer la vision que le Ministère aura eue de la composante linguistique aux différentes époques étudiées. À cet effet, nous avons illustré dans la première catégorie quelles dimensions de la composante linguistique le Ministère a intégrées à ce volet au fil du temps<sup>18</sup>. Plusieurs éléments peuvent la constituer, soit l'orthographe lexicale et grammaticale, la syntaxe et le lexique (Lefrançois *et al.*, 2005), auxquels nous pouvons également ajouter de façon distincte la ponctuation (Riegel *et al.*, 1994). Une telle définition nous a permis de faire face à toutes les éventualités, le Ministère ayant tantôt ajouté et retranché au fil du temps du volet « composante linguistique » certaines de ces dimensions.

De plus, puisque nous nous trouvons dans un paradigme d'évaluation à *interprétation critériée*, nous souhaitons également relever dans la première catégorie le poids de chaque critère dans la constitution du résultat global de l'épreuve. Cela nous a permis encore une fois d'illustrer les priorités du Ministère en termes de langue. Par exemple, nous avons pu observer s'il accordait anciennement plus d'importance au choix des mots, ou encore vérifier quelle place était réservée

<sup>17</sup> Pour le bien du codage, nous avons nommé « composante linguistique » le volet des grilles de correction portant sur la langue, nommé de différentes façons selon les années.

<sup>18</sup> Advenant une absence de séparation de la grille en volets (fond et forme), les critères relatifs à la composante linguistique seront tout de même reportés dans la grille et ce changement d'organisation de la grille sera noté en commentaire.

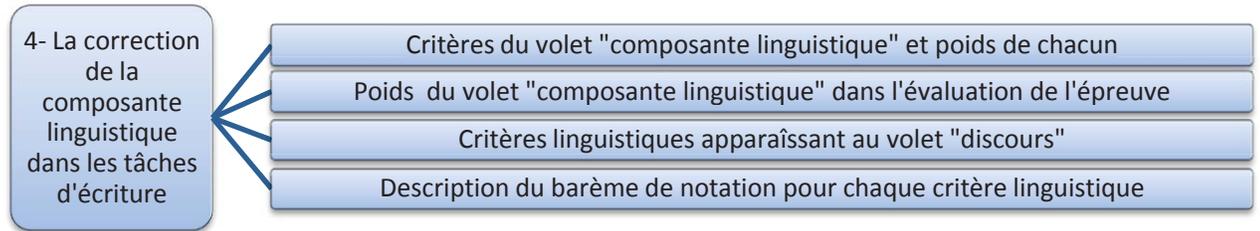
à la syntaxe ou à l'orthographe d'usage dans la correction des tâches d'écriture. L'actuelle rubrique a permis de rendre compte des changements de vision à ce sujet.

Ces considérations sur les priorités de l'évaluateur peuvent porter sur les critères linguistiques pris individuellement, mais également sur le volet « composante linguistique » lui-même. Nous pouvions nous demander quel poids dans le résultat global y avait été accordé, par comparaison au volet *fond*. Notons que nous avons souhaité faire état de l'évaluation de la composante linguistique dans sa globalité. Or, nous avons constaté lors de l'observation des grilles de correction que certains critères concernant la cohérence textuelle, apparaissant au volet *fond*, reposaient sur le choix adéquat de référents et de mots connecteurs. Ce choix relève en partie d'une compétence lexicale. Considérant cela, la transcription des barèmes de correction nous a également mené à observer si certains critères linguistiques apparaissaient au volet *discours* de la grille de correction.

En plus de relever les critères de correction relatifs à la langue, que Tardif (2006) appellerait *rubriques*, nous voulions également présenter les « descripteurs » définissant le niveau de performance pour chacun d'eux (p.235). Connaître ceux-ci a servi à ajouter de la perspective aux résultats des élèves, au niveau de l'épreuve comme à celui du volet linguistique. Nous avons pu savoir combien d'erreurs d'orthographe d'usage étaient acceptées pour un niveau de performance donné, par exemple « B » sur une échelle à cinq niveaux, ou encore ce qui était attendu d'un élève pour qu'il obtienne « A » au vocabulaire. Pour illustrer tout cela, notre grille devait permettre de présenter dans le détail les barèmes de correction des tâches d'écriture. Par ailleurs, la description des critères linguistiques et des barèmes de correction associés à chacun d'eux a permis d'apprécier leur caractère *univoque* ou non, qualité essentielle pour en assurer une interprétation uniforme chez tous les correcteurs (Laurier *et al.*, 2005).

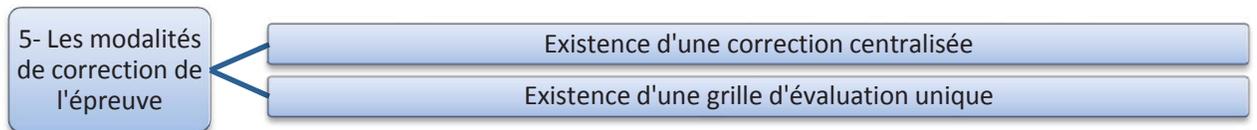
Le schéma suivant résume les catégories composant la rubrique portant sur la correction de la composante linguistique dans les tâches d'écriture :

Figure 16. Catégories de la rubrique portant sur la correction de la composante linguistique dans les tâches d'écriture



Finalement, une dernière rubrique traite de l'organisation de la correction des épreuves uniques. Nous souhaitons au départ savoir quelles mesures ont été prises au fil du temps pour assurer une *fidélité intercorrecteurs* (Laurier *et al.*, 2005). Nous pensons que les résultats des élèves ne pouvaient avoir la même signification selon qu'ils provenaient d'une correction centralisée au ministère de l'Éducation ou d'une correction locale assurée par les enseignants. De plus, nous avons vu au chapitre précédent que des critères et descripteurs univoques favorisent une telle fidélité. Dans la présente rubrique, nous avons également voulu, de façon plus basique, si une grille unique de correction a toujours existé<sup>19</sup>. La dernière section de notre grille se présente donc comme suit :

Figure 17. Catégories de la rubrique portant les modalités de correction des épreuves



### 3.3.4.3 Rubrique et catégories répondant au 3<sup>e</sup> objectif

Le troisième objectif de notre recherche se lit comme suit :

3. Décrire différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève

Les épreuves uniques d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire servent à mesurer l'atteinte de critères minimaux de réussite sans égard à la performance des autres élèves (OQLF, 2008), s'inscrivant ainsi dans une vision *critériée* de l'évaluation (Bachman, 1990). Considérant cela, nous trouvons intéressant que notre grille permette de définir les attentes du Ministère pour la réussite de l'épreuve unique et, en amont, pour la compétence à écrire et la matière FLE. Par ailleurs, nous nous sommes également demandé si, à certains moments, la réussite de l'épreuve unique était

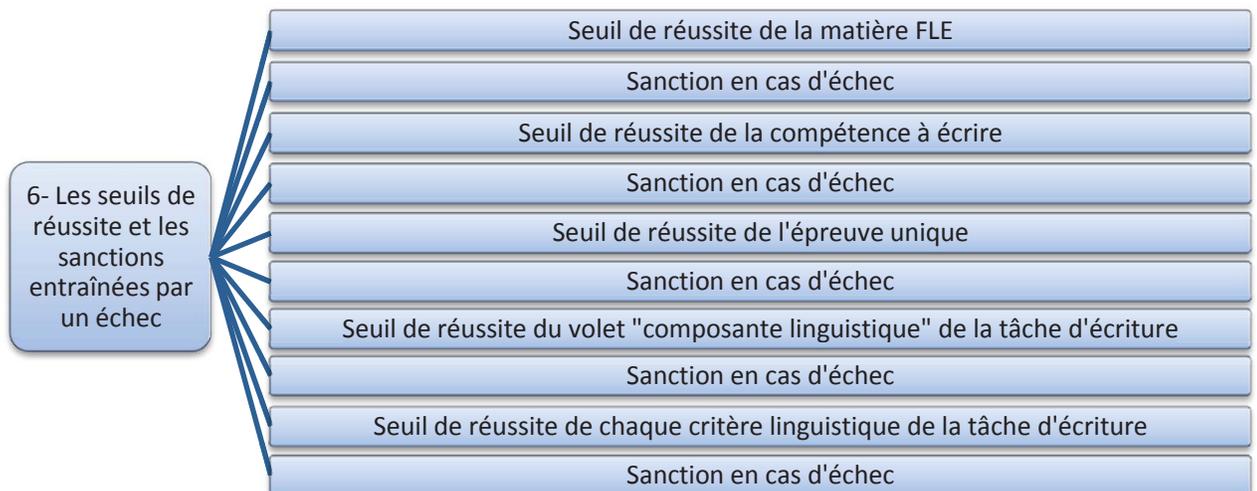
<sup>19</sup> Nous aurions voulu en savoir plus sur les mesures encadrant la correction centralisée des épreuves (formation des correcteurs, existence de double correction pour une même copie, etc.), mais il nous a été impossible d'en savoir plus. Nous avons donc dû nous contenter des deux rubriques mentionnées ici.

conditionnelle à celle de certaines de ses composantes. Par exemple, l'élève avait-il déjà été tenu de satisfaire aux critères linguistiques pour obtenir la note de passage pour l'ensemble de l'épreuve ? Avait-il déjà été obligé de réussir globalement au volet linguistique, ou encore à certains critères pris individuellement? La réussite au critère d'orthographe d'usage a-t-elle déjà été une condition à la réussite de l'épreuve? Les attentes du Ministère en matière de compétence à écrire s'expriment notamment à travers différents seuils de réussite et nous avons cherché à décrire ceux-ci dès que les matériaux officiels les mentionnaient. Nous venons de voir que les attentes peuvent être définies à divers niveaux. Lors de la création de la grille, nous avons anticipé en résumé que des seuils de réussite pourraient avoir déjà été associés aux niveaux suivants : les critères linguistiques pris individuellement, le volet linguistique (qui englobe ces critères), l'épreuve en elle-même, la compétence à écrire et la matière FLE.

De surcroît, si les documents faisaient état de seuils de réussite (par exemple, il faut obtenir un « C » au critère orthographique pour réussir l'épreuve), nous nous sommes posé la question suivante : quelle conséquence entraîne un échec à l'un ou l'autre de ces niveaux? Nous ne pouvions considérer un seuil de réussite sans connaître les effets qu'engendre un résultat qui ne répond pas aux critères d'atteinte minimale. Conséquemment, chaque catégorie de la présente rubrique servant à relever un seuil de réussite pour ces différents niveaux était suivie d'une autre portant sur la conséquence entraînée ou non par un échec.

Les différentes catégories de la rubrique portant sur les seuils de réussite, qui nous informent là encore sur les attentes des évaluateurs, sont résumées dans le schéma suivant :

Figure 18. Catégories de la rubrique portant les seuils de réussite



Les six rubriques décrites précédemment forment ensemble la grille d'analyse thématique qui a servi à l'analyse des épreuves uniques et, ainsi, à atteindre nos trois premiers objectifs spécifiques :

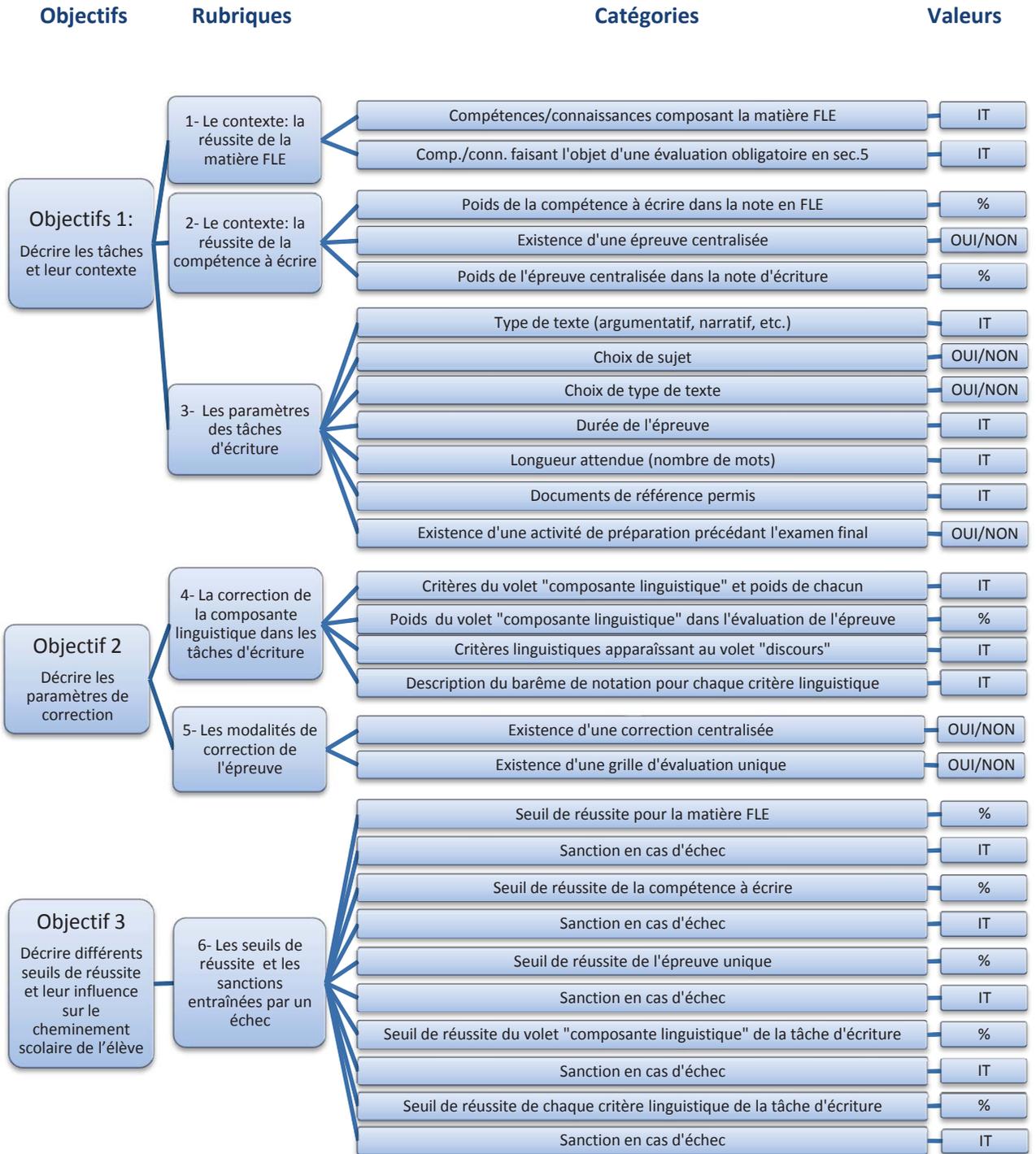
1. Décrire les tâches et leur contexte
2. Décrire les paramètres de correction des épreuves
3. Décrire les seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève

Trois types de valeurs ont été inscrites dans les cases de notre grille :

- 1) des pourcentages (%), particulièrement pour les catégories présentant le poids d'une dimension de l'épreuve par rapport à d'autres ainsi que les seuils de réussites;
- 2) des informations textuelles (IT), soit des mots-clés ou des courts extraits des textes contenus dans les matériaux officiels;
- 3) les réponses OUI/NON à des catégories à question fermées.

Le prochain schéma présente notre arbre thématique (Mucchielli et Paillé, 2005) dans sa totalité. À sa suite, nous présentons rapidement les rubriques et catégories que nous avons intégrées originellement dans notre grille, mais qui sont devenues caduques à la suite du codage.

Figure 19. Arbre thématique



#### 3.3.4.4 Rubriques et catégories retirées de la grille au fil du codage

Le processus de codage nous a amené à retravailler notre grille thématique. Certaines rubriques et catégories sont devenues caduques lorsque nous avons constaté qu'elles ne se matérialisaient dans aucune épreuve analysée. Le changement le plus important à cet effet touche celles qui concernaient de possibles sections qui auraient comporté des questions d'études de la langue. Nulle part nous n'avons retrouvé ce genre de section, et les rubriques et catégories destinées à leur codage ont donc été retranchées.

Nous avons vu que l'écriture peut être l'objet d'une évaluation *directe*, c'est-à-dire utilisant une tâche de rédaction, et qu'elle peut également être évaluée de façon *indirecte* à travers divers exercices permettant d'isoler des éléments de la compétence (Clark, 2003). L'observation des pratiques en vigueur dans d'autres systèmes éducatifs (Lefrançois *et al.*, 2011) nous a permis de relever trois types d'évaluation indirecte de l'écriture : la dictée, la retranscription d'extraits de textes selon certaines consignes et les questions sur la langue. Nous anticipions au début de la recherche, alors que nous devions remonter considérablement dans le temps, que les épreuves uniques auraient peut-être déjà comporté de tels exercices. Une catégorie avait alors été créée afin de relever leur possible existence. À l'instar de Lefrançois *et al.* (2011), nous regroupions les divers exercices sur la langue sous la locution *étude de la langue*.

Dans une première rubrique, deux autres catégories auraient par la suite servi à décrire ces questions, selon qu'elles auraient pris la forme de dictées, de questions à choix multiples, etc. Nous souhaitions également relever leur poids dans la constitution de la note de l'épreuve. Également, nous avons planifié une autre rubrique destinée à la description des éléments de la composante linguistique qui auraient été évalués par ces questions (vocabulaire, orthographe d'usage, etc.).

#### 3.3.5 Le traitement des résultats des élèves aux épreuves

Nous souhaitions décrire par notre quatrième objectif l'évolution des résultats des élèves. Ceux-ci ont fait l'objet d'un traitement différent du reste des informations concernant les épreuves uniques contenues dans les matériaux officiels. Parmi les abondantes données à notre portée, rappelons celles que nous avons sélectionnées : résultats *bruts* et *convertis* aux épreuves uniques, résultats locaux *bruts* et *modérés* à la compétence à écrire, résultats finaux à la compétence à écrire, taux de réussite *bruts* et *modérés* aux épreuves locales d'écriture, taux de réussite aux épreuves uniques et taux de réussite pour la compétence à écrire. Toujours à l'aide du logiciel *Excel*, nous avons compilé la valeur annuelle (en %) pour chacune de ces neuf variables. Par la

suite, sans recourir à des procédés statistiques, nous avons simplement mis ces valeurs en relation pour former des tableaux et diagrammes permettant d'illustrer différentes tendances.

### 3.3.6 Contre-codage

Il importe d'assurer en recherche qualitative un lien de sens entre l'observation empirique et l'interprétation (Poupart *et al.*, 1997). Les documents ministériels nous ont procuré une grande quantité d'informations qui ont participé à la création de notre grille thématique. Le codage consistait à transcrire dans une grille d'analyse thématique des unités de sens textuelles tirées de documents ministériels. Par conséquent, nous procédions déjà pendant le codage à l'analyse du contenu de ces sources.

Afin d'assurer la validité du codage et de l'analyse, nous avons prévu plusieurs phases de codage et contre-codage. Une première mouture de la grille a été confectionnée à la suite de la lecture des documents de 2010, qui ont ensuite fait l'objet d'un premier codage. Un contre-codage sur cette même année a ensuite été effectué par la directrice du projet de recherche. Les rubriques et catégories de la liste ont alors été révisées et une seconde vague de codage a eu lieu sur la base des documents de 2009. Un deuxième contre-codage a suivi, à la suite duquel la grille fut temporairement « stabilisée ». La liste thématique restait toutefois ouverte à l'ajout possible de rubriques ou catégories au fur et à mesure du dépouillement des documents. En plus de permettre de stabiliser la grille, le contre-codage a servi à valider les unités de sens reportées dans l'un ou l'autre des catégories quant à leur pertinence et la façon de les reporter (choix des mots-clés, choix des extraits à reporter). Chaque fois, le contre-codage s'effectuait sur les données deux années ou plus, certaines choisies au hasard et d'autres parce que des difficultés avaient été rencontrées lors du codage.

Le contre-codage a toutefois eu ses limites. Nous n'avons malheureusement pas eu les moyens financiers pour engager un assistant de recherche avec qui nous aurions pu conduire un contre-codage serré avec calcul d'indice de fidélité pour la correspondance inter et intra-codeurs (Huberman et Miles, 1991). Pour pallier ce problème, nous avons effectué un codage le plus consciencieux possible de façon conjointe avec la directrice du projet de recherche. Ce processus itératif nous a réellement permis de façonner au mieux notre grille d'analyse thématique. Par ailleurs, le codage de contenus manifestes issus de matériaux officiels constitue un avantage puisqu'il ne requérait que très peu d'interprétation de la part du codeur. Cela est bien sûr vrai pour les informations qui étaient disponibles dans les documents, les unités de sens étant alors la plupart du temps univoques.

Par ailleurs, notre recherche s'inscrit dans le cadre plus large d'une étude comparative internationale à laquelle nous avons grandement participé. Cela étant, nous avons eu également à appliquer notre grille thématique à d'autres épreuves nationales en vigueur dans d'autres systèmes éducatifs. Une autre phase de contre-codage de l'épreuve unique a alors été effectuée par une auxiliaire de recherche française, étrangère à nos pratiques et à notre culture. Cela a apporté un regard extérieur fort intéressant sur une grille conçue par des chercheurs québécois dans le cadre d'une recherche québécoise. La comparaison de nos résultats de codage a entraîné une troisième révision de la grille.

Ces trois phases de contre-codage, ainsi qu'une quatrième effectuée à nouveau par la directrice du projet de recherche, ont à la fois servi à stabiliser définitivement la grille et à assurer la validité du codage des différentes unités de sens. Cela a eu par ailleurs pour effet de vérifier nos « biais possibles » (Van der Maren, 1996, p.19-11) que nous aurions pu développer en cours de route concernant à la fois la grille thématique et le contenu codé.

Souvent, le contre-codage a servi à valider les inférences faites à partir de certaines unités de sens plus équivoques. Une difficulté notoire a par moment été rencontrée lors du codage, alors que nous devions travailler avec des données issues de matériaux officiels étalés sur une longue période. Certaines informations recherchées apparaissaient dans certains documents, puis disparaissaient dans d'autres, pour être ensuite partiellement mentionnées dans d'autres sources. Bien que nous anticipions que les unités de sens tirées des matériaux officiels auraient été la plupart du temps univoques, nous avons constaté que les documents ministériels nous fournissaient plusieurs informations au compte-goutte, comme le poids de l'épreuve unique dans la note d'écriture ou encore méthode de calcul de la note finale de FLE. Ces informations étaient parfois évoquées pendant certaines années, pour ensuite ne plus paraître pendant plusieurs autres, ou être mentionnées à travers des tableaux avarés de détails et dénués de légende. Ce travail d'« enquête sur les épreuves » comportait donc son lot de pièges et de zones grises. Le contre-codage a servi à infirmer ou à confirmer les différentes inférences que nous avons eu parfois à faire.

### **3.4. L'analyse**

Celle-ci a été à la fois verticale, puisqu'elle impliquait la vision la plus détaillée possible de chaque épreuve, et horizontale, car elle visait à décrire de façon longitudinale l'évolution de ces thèmes sur plusieurs décennies. L'objectif était effectivement de comprendre de façon approfondie

chaque épreuve, d'en extraire le plus possible les éléments, pour ensuite les mettre côte à côte et illustrer les grandes évolutions. Rappelons que notre objectif n'est nullement de porter un jugement sur l'action évaluative du MELS (ou du MEQ). Nous nous contentons de décrire au mieux l'évolution des épreuves, puis de les mettre en lien avec les résultats des élèves.

### 3.4.1 L'analyse de contenu

Comme nous l'avons précédemment mentionné, l'analyse du contenu des matériaux officiels s'est effectuée au rythme de leur codage. Elle ne constituait pas une étape subséquente, séparée du codage, mais allait de pair avec celui-ci. Analyser ainsi de façon approfondie les épreuves devait permettre de mettre en relief les éléments de continuité et de changement. Cela revenait à noter de façon systématique la présence ou l'absence de caractéristiques observées dans le corpus de documents, illustrées par les codes inscrits dans la grille thématique, ce que Quivy et Van Campenhoudt (2006) associent à l'*analyse de contenu*. Plus spécifiquement, nous avons effectué une *analyse catégorielle*, que les auteurs incluent dans une catégorie analytique plus vaste : l'*analyse thématique*. Nous nous attardions aux « éléments constitutifs du discours », en l'occurrence le contenu des documents ministériels, et cherchions à « comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupées en catégories significatives » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.203). Prenons le cas où nous constatons que l'épreuve unique de 2007 comptait pour 50 % de la note d'écriture [Doc. info., 2007]). Cela entraînerait dans la grille la valeur 50 % dans la catégorie *Poids de l'épreuve centralisée dans la note d'écriture*. Nous cherchions ensuite la même information dans les épreuves des années précédentes, pour ensuite porter attention aux fluctuations de la valeur associée à cette catégorie. Cela a permis de montrer l'évolution chronologique du poids de l'épreuve dans la note d'écriture. Il en est allé de même pour l'ensemble des codes de notre grille thématique, autrement dit des autres caractéristiques des épreuves.

### 3.4.2 L'analyse documentaire

Compte tenu de la nature de notre corpus, nous avons effectué une *analyse documentaire*. Cette démarche présente d'un point de vue méthodologique un grand avantage : la méthode de collecte de données élimine pratiquement toute influence exercée par l'intervention du chercheur sur le sujet (Poupart *et al.*, 1997). On ne peut en effet imaginer une « réaction du sujet à l'opération de mesure » (p.251). Cependant, cette absence d'interaction a simultanément pour effet de figer un « instrument dont le chercheur n'est pas maître » (p.252). Si le contenu d'un document reste

ambigu, le chercheur ne peut l'interroger davantage. Plusieurs stratégies peuvent l'aider à éviter les nombreux pièges de l'analyse documentaire. Au moment de la collecte de données, il doit « localiser les écrits pertinents et évaluer leur crédibilité et leur représentativité » (p.252). Notre analyse s'est concentrée sur des documents d'archives publiques. Nous avons vu précédemment que les documents consultés servaient parfois d'autres desseins que simplement la diffusion d'informations sur l'épreuve unique. Ils pouvaient par moment présenter l'information de façon à légitimer l'épreuve ou des modifications qui y ont été apportées. Les documents pouvaient ainsi comporter un certain contenu latent, qu'il nous fallait discerner du contenu manifeste.

Concernant l'analyse proprement dite, Poupart et ses collègues (1997) ont déterminé les éléments clés d'une *analyse préliminaire des documents* permettant au chercheur de se ménager une distance critique essentielle. Axés sur l'étude de documents historiques, ces conseils se sont révélés judicieux dans le cadre d'une recherche telle que la nôtre. L'auteur préconise notamment de s'interroger sur les « motivations des auteurs » des ouvrages analysés (p.256). Les auteurs parlaient-ils en leur nom ou en celui de l'organisation qu'ils représentaient? Fait à noter, leur nom n'apparaissait pratiquement jamais sur les différents documents d'archives consultés, ce qui renforce l'impression que ceux-ci ont servi avant tout de porte-voix du Ministère. En prendre conscience a permis de tenir compte du deuxième objet de préoccupation en jeu dans l'analyse préliminaire, la « nature du texte » (p.258). En effet, « l'ouverture de l'auteur, les sous-entendus, la structure d'un texte peuvent varier énormément selon le cadre dans lequel il est rédigé » (p.258). Compte tenu de l'absence de littérature au sujet de l'épreuve unique, nous avons dû travailler sur la base des documents ministériels. Afin de nous prémunir contre les deux objets de préoccupations (qui se recoupent par ailleurs grandement, les motivations de l'auteur étant intimement liées à la nature du texte attendu de lui), il nous fallait prendre avec recul les documents et sélectionner ceux-ci sur la base de leur raison d'être, soit l'intention de communication qui était à l'origine de chacun d'eux. Par chance toutefois, l'analyse des épreuves repose avant tout sur l'observation de leurs paramètres, qui sont des éléments factuels aisément repérables et traitables. Nous avons donc pu nous concentrer davantage sur les faits recherchés que sur leur enrobage, autrement dit les éléments textuels servant à convaincre.

Par ailleurs, l'analyse critique passe également par la compréhension des « concepts clés et la logique interne du texte » (Poupart *et al.*, 1997, p.259). Il suggère que le travail d'analyse préliminaire « ne saurait être complet tant et aussi longtemps que le chercheur n'a pas le sentiment d'avoir bien compris le sens des termes employés par l'auteur ou les auteurs d'un

texte » (p.259). Or, concernant les concepts clés, les documents de notre corpus regorgeaient de termes issus d'un jargon professionnel propre au ministère de l'Éducation. Il nous a fallu comprendre leur sens et ainsi nous assurer qu'aucun détail ne nous échappait.

Notons finalement que, puisque notre analyse documentaire a uniquement reposé sur des sources ministérielles écrites, aucune demande de certificat d'éthique n'a dû être formulée.

### 3.5. Biais potentiels

Nous ne pouvons éviter d'avoir des opinions dans le cadre du débat sur la qualité de la langue écrite au Québec. Nous participons nous aussi dans nos salles à manger respectives aux discussions! Cette implication intellectuelle (et parfois émotive) du chercheur peut représenter un certain danger : il se peut que celui-ci « ait tendance, de façon inconsciente, à mesurer les variables de sa recherche dans le sens de son hypothèse, ce qui favorise les résultats qu'il souhaite obtenir » (Lamoureux, 2000, p.180). Lors du codage, cela aurait consisté à plaquer nos opinions sur le contenu analysé, par exemple en codant une unité de sens équivoque d'une façon allant dans le sens de ce que nous aurions anticipé comme résultats. Si nous nous étions attendu à ce que le Ministère ait été plus exigeant autrefois, nous aurions peut-être vu dans les informations des documents d'archives anciens plus de rigueur au sujet de l'évaluation de la langue. Afin de nous prémunir contre ces biais, deux moyens s'offraient à nous. Une volonté de décrire, plutôt que de juger des pratiques antérieures, nous a servi de garde-fou. Avant tout, nous nous sommes intéressé aux faits concernant l'épreuve unique et son contexte et avons voulu les présenter dans une perspective évolutive. De plus, un contre-codage serré et répété a suscité maintes discussions portant tant sur le choix des thèmes de la grille thématique que sur le codage des informations équivoques contenues dans les documents.

Un second biais pouvait ajouter à la délicatesse du traitement des données. Il aurait été possible qu'en tant que chercheur, nous ayons eu tendance à juger de ce qui se faisait anciennement avec un regard trop actuel (en jugeant par exemple comme archaïque une méthode d'évaluation aujourd'hui désuète). Nous avons l'obligation de prendre les informations des documents plus anciens pour ce qu'elles étaient pour l'époque et non dans une perspective « ethnocentriste », campée dans notre vision actuelle. Le caractère descriptif de nos objectifs de recherche a ici encore servi, tout au long de la recherche, à pallier ce problème..

Notre recherche repose avant tout sur une analyse documentaire et l'absence de participants a eu pour effet de nous éviter les aléas des entrevues. Toutefois, le défi de ce type d'analyse est qu'elle

requiert un contrôle des sources d'informations, tel que vu dans la section précédente. De plus, en analyse de contenu, « les moyens de contrôle tiennent principalement dans l'application rigoureuse de la grille d'analyse » (Lamoureux, 2000, p.179). Les différentes phases de contre-codage ont servi à cette fin.

### **3.6. Limites de la recherche**

#### **3.6.1 Les limites de notre corpus**

Deux raisons nous amènent à considérer nos données avec circonspection. Premièrement, bien que la collecte ait permis de consulter une grande quantité de matériaux officiels, nous n'avons pu avoir accès à l'ensemble des notes internes ministérielles pour la période étudiée. Autrement dit, nous ne pourrions prétendre, dans le cadre de notre recherche, rendre compte de tous les changements et intentions de changements concernant les épreuves uniques qui auront prévalu au Ministère pendant quarante ans. Notre analyse ne peut reposer que sur les informations révélées par les documents disponibles à la Sanction des études et nos résultats doivent conséquemment être accueillis avec nuance puisqu'ils ne sauraient décrire l'évolution des épreuves uniques dans toute sa complexité.

Malgré cela, différents facteurs confèrent néanmoins un certain poids aux données recueillies. Comme nous l'avons précédemment expliqué, notre recherche vise un objectif descriptif. Nous nous bornerons simplement à rendre compte des évolutions observables, sans nous attarder aux déclarations d'intentions que contenaient parfois les différents documents explicatifs des épreuves publiés par le Ministère. Nos données proviennent en grande partie de l'observation des épreuves uniques elles-mêmes et de leurs grilles de correction, ce qui nous a permis de rendre compte des changements en observant du concret.

La disponibilité des données dans les archives constitue la seconde raison invitant à une certaine réserve au moment de leur analyse. Comment interpréter l'absence d'une information? Nous verrons dans la prochaine section de ce travail qu'aucune épreuve n'était disponible sur les tablettes de la Direction de la Sanction des études pour une période de plusieurs années. Est-ce à dire que le Ministère n'en produisait alors aucune? Une telle conclusion est évidemment impossible. Nous ne pouvons présumer de ce qui n'existait pas, mais seulement nous concentrer sur les données dont les documents ont prouvé l'existence. Cette recherche vise avant tout à brosser le tableau de ce que nous avons pu retracer, en acceptant que certaines zones d'ombre

subsistent et que d'autres travaux subséquents puissent venir compléter, infirmer ou confirmer certaines de nos observations.

### 3.6.2 Les limites inhérentes à notre objet de recherche

Notre recherche vise modestement à contribuer à la discussion sur l'évolution de la compétence à écrire des élèves. Plusieurs dimensions de cette immense question ont toutefois dû être écartées, faute de temps et de moyens.

En premier lieu, nous n'avons pu comparer ce qui constituait ou non une erreur aux différentes époques étudiées. Il aurait été intéressant à cet effet d'observer de façon plus approfondie les documents destinés aux correcteurs. Peut-être que, parfois, un élément considéré autrefois comme une faute serait aujourd'hui accepté, ou l'inverse. Nous aurions alors pu observer l'évolution de ce qui a été accepté au fil du temps. Les correcteurs permettaient-ils, par exemple, plus de mots familiers avant? Ont-ils déjà eu pour consigne de refuser les rectifications orthographiques?

Également, nous n'avons pas eu l'occasion d'étudier plus en profondeur le processus de correction des épreuves d'écriture. Notre recherche ne peut qu'effleurer les mesures censées assurer la fidélité entre les correcteurs en soulignant si, pour chaque année étudiée, une grille de correction universelle existe et si la correction des épreuves s'effectue de façon centralisée ou non. Nous aurions toutefois souhaité observer d'autres aspects de la correction. Est-ce qu'une même épreuve est corrigée par plus d'un individu? Existe-t-il un processus de révision automatique dans un cas d'échec? Les correcteurs suivent-ils une formation continue? Si oui, à quelle fréquence y ont-ils accès? Il aurait été fort intéressant d'en savoir davantage sur toutes ces mesures encadrant leur tâche.

De plus, notre recherche se limite à l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire. Il aurait été intéressant de nous pencher sur l'évaluation de l'ensemble des dimensions de cette compétence dans les épreuves uniques. Nous aurions pu observer l'évolution de la vision que le Ministère a eue des dimensions discursives et textuelles afin de brosser un tableau plus complet de la compétence des élèves.

L'observation des épreuves ministérielles ne saurait seule nous renseigner sur les pratiques qui auront été en vigueur au niveau local, dans les établissements. Nous ne pouvons comprendre à l'aune de notre recherche comment ont évolué de façon réelle l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire dans les classes.

De plus, nous aurions souhaité nous pencher sur une plus longue période et prolonger notre étude aux années antérieures à la création du ministère de l'Éducation (1964). Notre travail de collecte de données a par moment permis de relever dans les archives de vieux examens du Département de l'instruction publique (DIP) de 1961 à 1964. Les comparaisons entre les anciennes et les nouvelles façons de procéder s'annonceraient passionnantes.

Par ailleurs, nous avons vu au premier chapitre que le ministère de l'Éducation occupait un rôle central pour le maintien de la qualité de la langue des élèves. Nous pensons qu'il serait intéressant d'étudier de façon plus détaillée l'évolution de ses priorités en matière de langue en éducation. Notre étude ne permet d'illustrer l'évolution de ces priorités qu'à travers le prisme des épreuves uniques. Or, cette épreuve n'est qu'un des multiples leviers dont il bénéficie pour promouvoir et entretenir la qualité de la langue. Une observation systématique des politiques et plans d'action relatifs à l'enseignement et l'évaluation de la compétence à écrire (et pourquoi pas du FLE en général) serait fort intéressante et apporterait des éléments d'information supplémentaires quant aux priorités du Ministère. Par ailleurs, ces politiques auraient également pu servir à considérer à quels moments et à quel point le Ministère se serait soucié de la compétence à écrire des élèves dans la période étudiée, tout en permettant de remettre ces priorités dans le contexte social dans lequel elles auraient émergé. Grâce à un tel travail, il serait également possible d'examiner si les changements annoncés dans les politiques se seraient matérialisés dans les épreuves uniques.

## **IV. EXPOSÉ ET ANALYSE DES RÉSULTATS**

Au cours de ce chapitre, nous présentons les différents résultats de recherche. Nous avons pour premier objectif de recherche de *décrire les tâches et leur contexte*. La première partie porte sur le contexte des tâches d'écriture. La seconde traite ensuite des tâches elles-mêmes, de leur nature et de leurs paramètres. La troisième partie concerne le cœur de notre recherche. C'est là que nous répondons à notre second objectif: *décrire les paramètres de correction des épreuves*. Nous abordons alors concrètement la manière dont a été évaluée la composante linguistique dans les épreuves d'écriture. Par la suite, la quatrième section est consacrée à notre troisième objectif : *décrire différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève*. Nous nous intéressons aux attentes du Ministère en ce qui a trait à la composante linguistique, mais également à la compétence à écrire et au FLE. Finalement, dans la cinquième section, nous ajoutons de la perspective à l'évaluation par les épreuves uniques en répondant au quatrième et dernier objectif de notre étude : *décrire l'évolution des résultats des élèves*.

#### 4.1. Le contexte des épreuves uniques

Lors du codage des documents, nous avons en premier lieu recherché différentes informations nous permettant de *décrire le contexte* dans lequel avaient lieu les épreuves uniques. La performance à la composante linguistique influence le résultat global aux épreuves. Par conséquent, on ne saurait analyser dans le détail l'évaluation de la langue sans connaître au préalable leur rôle dans la réussite du FLE et de la compétence à écrire.

Pour comprendre ce rôle, nous nous sommes en premier lieu intéressé aux différents éléments entrant en jeu dans la réussite du FLE. Plusieurs variables influencent le résultat final de l'élève :

- l'organisation de la matière dans les programmes d'études;
- l'évaluation ou non de certaines compétences par des épreuves centralisées;
- la pondération des divers résultats fournis par l'école ou le Ministère lorsque vient le temps de constituer le résultat final de l'élève.

Observer l'évolution de ces paramètres peut procurer des informations sur les priorités du Ministère quant à l'évaluation du FLE. Surtout, cela permet de mettre en relief l'importance de la maîtrise de la compétence à écrire.

Par ailleurs, toujours dans le but de remettre l'épreuve unique dans son contexte, nous nous sommes attardé aux modalités de réussite de la compétence à écrire. Ici encore, la pondération des résultats ministériels et locaux a été instructive.

#### 4.1.1 La réussite de la matière FLE et de la compétence à écrire

Il a fallu commencer par connaître comment les programmes d'études ont organisé la matière année après année, sur la base de quelles compétences ou de quels savoirs. Nous avons par la suite relevé lesquels faisaient l'objet d'une épreuve centralisée. Il a été également possible d'apprécier le rôle de la compétence à écrire et celui de l'épreuve unique en nous attachant ensuite à la façon dont était constitué le résultat final de FLE en 5<sup>e</sup> secondaire. Cet exercice nous a également amené à nous pencher sur l'importance des résultats locaux dans ce processus.

##### 4.1.1.1 Les connaissances et compétences qui ont composé la matière au fil du temps

La toute première section de notre grille d'analyse était dédiée à l'organisation des contenus en FLE, autrement dit à la structure de la matière dans laquelle prenaient place les épreuves uniques. Les programmes d'études nous ont été fort utiles à cette fin. Fait à noter : les multiples réformes curriculaires qui ont marqué la période étudiée ont amené chaque fois un nouveau programme dont l'implantation nécessitait un certain délai. Ainsi, les épreuves étudiées n'étaient pas toujours élaborées en fonction du curriculum en vigueur la même année. Le tableau suivant présente le programme de référence pour chaque épreuve unique :

Tableau 5. Les différents programmes dans le cadre desquels ont été élaborées les épreuves uniques

Année de l'épreuve (par période)	Année du programme de référence	Titre du programme
1971 - 1973	1967	<i>Programme d'études des écoles secondaires, Français 12, 22, 31, 32, 41, 42, 51, 52</i>
1984 - 2001	1981	<i>Programme d'études, français langue maternelle - 5<sup>e</sup> sec. - Formation générale</i>
2001 - 2009	1995	<i>Programmes d'études - Le français, enseignement secondaire</i>
2010 - ...	2007	<i>Programme de formation de l'école québécoise</i>

Aux moments des épreuves de 1971 à 1973, les contenus de la matière étaient organisés dans le programme d'études selon 4 domaines : les *études grammaticales*, les *études de composition*, les *études littéraires* et *l'expression orale* [Programme, 1967]. Les sections traitant de chaque domaine ne présentaient uniquement que des « aspects de l'étude de la langue » [Programme, 1967, p. 4]. Cela nous donne une certaine indication sur l'esprit du programme de l'époque,

davantage basé sur l'acquisition de connaissances menant à la maîtrise de la langue écrite et parlée.

Par la suite, les épreuves de fin d'année ont pendant 17 ans (1984 - 2001) été élaborées en fonction du programme de 1981. Celui-ci présentait en FLE trois *objectifs généraux* :

1. *Lire et écouter différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale.*
2. *Rédiger ou formuler oralement différents discours propres à répondre à ses principaux besoins de communication personnelle et sociale.*
3. *Se situer par rapport aux valeurs que véhiculent les discours lus et écoutés.* [Programme, 1981, p. 16 - 18]

Le programme présentait ensuite une quantité importante d'*objectifs terminaux* décrivant « les résultats attendus chez l'élève » [Programme, 1981, p.27]. Tous ces objectifs généraux et terminaux étaient eux-mêmes organisés selon 4 « savoirs » présentés de façon couplée : lire/écrire, écouter/parler [Programme, 1981, p.3].

En 2002, les documents sur les épreuves ont fait référence pour la première fois au programme de 1995 [Doc. info., 2002]. Celui-ci organisait le FLE en trois compétences : *lecture, écriture, communication orale*. Celles-ci furent maintenues dans le nouveau curriculum implanté en 2009 en 5<sup>e</sup> secondaire sous le libellé suivant : « lire et apprécier des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon des modalités variées » [Programme, 2007, p.3].

Un changement de paradigme s'est effectué dans le programme de formation en 1995, en passant d'une logique d'acquisition de connaissances à la maîtrise de différentes compétences.

#### ***4.1.1.2 Les compétences en FLE ayant fait l'objet d'une épreuve obligatoire***

Nous pensons que les épreuves centralisées peuvent être révélatrices de priorités du Ministère en ce qui concerne la maîtrise du FLE. Le fait qu'une compétence soit ou non l'objet d'une épreuve produite par le Ministère peut effectivement être un indice de l'importance qui lui est accordée, particulièrement au moment de la sanction des études.

Les documents consultés nous ont révélé qu'au cours de la période allant de 1971 à 1973, seule la lecture était évaluée par une épreuve centralisée [Doc. info., 1971-1973]. Bien que nous n'ayons en main aucun document traitant des examens pour les années 1974 à 1983, il est permis de penser que cela s'est maintenu jusqu'en juin 1986 inclusivement, puisque nous savons que ces dispositions étaient les mêmes de 1984 à 1986 [Doc. info., 1984-1986]. Il revenait alors pendant ces années aux écoles ou commissions scolaires de produire leurs propres épreuves d'écriture.

À la fin de l'année scolaire 1985-86, la première épreuve centralisée d'écriture fut introduite à titre expérimental, ne comptant pas encore dans la note de FLE [Épreuve, 1986].

Le grand changement s'est opéré dès l'année suivante<sup>20</sup>. Un document d'information émis en septembre 1986 laissait présager que les épreuves de fin d'année suivraient leur cours de la même façon que les années précédentes. Or un second document émis en mars 1987 annonçait que, pour la première fois, une épreuve écrite centralisée serait obligatoire pour tous les élèves [Doc. info.-2, 1987]. Le Ministère proposa en plus pour cette année des épreuves facultatives d'expression orale, de compréhension de lecture et de compréhension orale [Doc. info.-2, 1987]. Ces dispositions furent maintenues pour juin 1988 [Doc. info., 1988]. Par la suite, des changements successifs se sont ensuivis.

En 1989, le Ministère a commencé à produire une seconde épreuve destinée à évaluer la lecture et partageait la responsabilité avec les organismes scolaires de préparer deux épreuves de communication orale (compréhension et production) [Doc. info., 1989]. Il a ensuite assuré entièrement la production des épreuves pour ces trois compétences de 1990 à 1992, menant à trois le nombre d'épreuves centralisées pour cette période. Parmi celles-ci, seule l'épreuve unique d'écriture faisait toutefois l'objet d'une correction centralisée. Les établissements s'occupaient pour leur part de corriger les épreuves de communication orale et de lecture et de communiquer les résultats au Ministère, qui les comptabilisait pour la note finale de l'élève.

La responsabilité de l'évaluation de l'oral a été redonnée entièrement aux établissements scolaires en 1993, puis en 1995 celle de l'évaluation de la lecture. Depuis 1995, seule la compétence à écrire fait l'objet d'une épreuve centralisée.

#### ***4.1.1.3 La constitution de la note de FLE***

En nous intéressant à la méthode qui permettait au Ministère de calculer le résultat global en français, nous avons pu observer trois variables instructives sur la place faite à l'épreuve

---

<sup>20</sup> L'année 1986 a donc été la dernière où avaient lieu les évaluations finales de français telles qu'on les connaissait alors depuis les années 1970. Parce c'est à ce moment qu'a également eu lieu la première épreuve unique (à titre expérimental), nous ferons systématiquement référence dans ce travail à 1986 comme année de son implantation. Celle-ci ne comptait toutefois pas encore dans la note finale d'écriture des élèves.

unique : le poids de la compétence à écrire dans le calcul de ce résultat, celui de l'épreuve unique d'écriture et celui des résultats locaux<sup>21</sup>.

#### 4.1.1.3.1 Le poids de la compétence à écrire

L'objectif est ici d'illustrer l'évolution de la pondération de chaque compétence pour souligner la place accordée à la compétence à écrire aux différentes époques étudiées. Pour les années 1987 à 1997, nous nous sommes basé sur des tableaux diffusés dans les documents d'information présentant le poids de chaque épreuve de fin d'année dans le résultat final, seule information disponible sur le sujet. Pour les années 2002 à 2012, l'information était textuellement communiquée dans les documents d'information sur les épreuves uniques.

**Tableau 6. La pondération des compétences dans le résultat à la matière**

	<b>1987 - 1988</b>	<b>1989 - 1997</b>	<b>2002 - 2012</b>
<i>Écriture</i>	30 %	50 %	50 %
<i>Lecture</i>	35 %	25 %	40 %
<i>Communication orale</i>	25 %	25 %	10 %

Ce tableau donne un indice sur l'évolution des conceptions du Ministère sur les priorités dans l'apprentissage du français. On affirme depuis 1989 l'importance de la maîtrise de l'écriture en la tenant pour moitié de la réussite à la matière. Si les documents consultés ne donnaient aucune information sur la question pour les années 1998 à 2001, il est permis de penser que cette mesure était maintenue puisque les changements de pondération qui ont suivi n'ont pas concerné l'écriture, mais plutôt la lecture et la communication orale.

#### 4.1.1.3.2 Le poids de l'épreuve unique

Observer le poids de l'épreuve unique dans la constitution du résultat global au FLE nous a amené à nous intéresser du même coup à la réussite plus spécifique de la compétence à écrire<sup>22</sup>. Il fallait

<sup>21</sup> Pour les périodes allant de 1971 à 1986 inclusivement, il nous fut impossible de déterminer de quelle façon était calculé le résultat final. Aucun document ne divulguait cette information. Il en va de même de 1998 à 2001.

<sup>22</sup> Notons que lors du codage, nous avons divisé la grille thématique de façon à analyser dans un premier temps la réussite du FLE et dans un deuxième celle de la compétence à écrire. Par souci d'alléger le texte, nous avons décidé de présenter dans une même section ces deux variables qui, au final, sont fortement imbriquées.

comprendre comment était calculée la note d'écriture, et la place accordée à l'épreuve unique dans ce calcul, pour mieux connaître par la suite l'incidence de cette même épreuve sur la réussite de la matière.

De 1971 à 1986 inclusivement, il appartenait aux établissements scolaires de créer, d'administrer et de corriger les épreuves d'écriture de fin de secondaire. La responsabilité de la constitution de la note d'écriture de l'élève en 5<sup>e</sup> secondaire leur revenait ainsi entièrement, le Ministère s'occupant pour sa part de fournir un résultat en lecture.

L'épreuve unique d'écriture a été implantée en 1986 et le Ministère en comptabilise les résultats depuis 1989. Le résultat obtenu par l'élève à celle-ci compte depuis lors pour 50 % de sa note finale en écriture, l'autre moitié étant constituée par le résultat de l'école. Malgré une absence d'information à cet effet dans les documents portant sur les années 1990 à 2002, cette répartition « 50 - 50 » entre l'épreuve centralisée et les résultats locaux apparaît en effet avant et après cette période, soit de 1998 à 2001 puis de 2002 à 2012. Cela permet de conclure que cette mesure est encore en vigueur aujourd'hui<sup>23</sup>.

L'épreuve unique compte donc depuis 23 ans pour la moitié du résultat en écriture. Comme cette compétence vaut 50 % de la note finale en FLE, l'épreuve unique représente donc pour cette même période 25 % de la note globale.

#### 4.1.1.3.3 Le poids des résultats locaux

Calculer le poids des résultats locaux dans la constitution de la note de FLE s'est révélé être une tâche compliquée. Les documents d'informations sur les épreuves ne présentaient que rarement de l'information à ce sujet, et nous avons alors dû nous rabattre sur deux indices :

- l'existence ou non, année après année, d'un résultat ministériel pour chaque compétence;
- la pondération de chaque compétence dans le résultat de français.

Depuis 1986, seules les épreuves uniques d'écriture font l'objet d'une correction centralisée. Il a été dit toutefois que le Ministère préparait des épreuves de lecture et de communication orale entre 1989 et 1994. Ces épreuves corrigées, les établissements en envoyaient les résultats au Ministère, accompagnés comme d'habitude des notes locales pour chaque compétence. Nous possédons, pour les années 1972 à 2008, les *Rapports statistiques des résultats aux épreuves du secondaire*, publiés à l'interne au ministère de l'Éducation. Ces documents ont montré que le

---

<sup>23</sup> Un fonctionnaire de la Direction de la sanction des études nous a par ailleurs confirmé que l'épreuve unique compte, depuis sa création, pour 50 % de la note d'écriture.

résultat final en lecture et en communication orale a pendant quelque temps été calculé en fonction des notes locales et « ministérielles », soit celles des épreuves préparées par le MEQ, mais corrigées localement. À d'autres moments, les rapports montraient plutôt que la note finale des élèves pour ces deux compétences reposait uniquement sur les résultats locaux. Ces changements ont eu pour effet de faire varier le poids des épreuves locales dans la note finale de l'élève.

L'autre variable ayant un impact sur ce poids est la pondération de chaque compétence. Si une épreuve ministérielle compte pour 50 % de la note d'une compétence et que les autres 50 % viennent de la note locale, l'évaluation faite par l'école n'aura pas le même impact selon que cette compétence vaut 20 % ou 50 % du résultat global.

Le prochain tableau présente ces deux variables pour les années 1987 à 2008, suivies du poids des notes de l'école<sup>24</sup>. Par ailleurs, nous avons dû émettre l'hypothèse que, lorsqu'un résultat final tient compte d'une note ministérielle et d'une note locale, chacune d'elle y contribue à hauteur de 50 %. C'est ce partage qui est en vigueur depuis fort longtemps pour la compétence à écrire et il est permis de penser qu'il en allait de même pour la lecture et la communication orale.

**Tableau 7. Le poids des résultats locaux dans la note finale de FLE**

		1987	1988	1989 - 1992	1993 - 1994	1995 - 1997	2002 - 2008
<b>Responsable de l'évaluation</b>	<i>Écriture</i>	École	École	École Ministère	École Ministère	École Ministère	École Ministère
	<i>Lecture</i>	École Ministère	École	École Ministère	École Ministère	École	École
	<i>Comm. orale</i>	École	École	École Ministère	École	École	École
<b>Pondération (%)</b>		Écriture: 30 Lecture : 35 C. orale : 35	Écriture: 30 Lecture : 35 C. orale : 35	Écriture: 50 Lecture : 25 C. orale : 25	Écriture: 50 Lecture : 25 C. orale : 25	Écriture: 50 Lecture : 25 C. orale : 25	Écriture: 50 Lecture : 40 C. orale : 10
<b>Poids de la note locale (%)</b>		82.5 <sup>25</sup>	100 <sup>26</sup>	50	62.5	75	75

<sup>24</sup> Aucun barème ni aucun tableau montrant la pondération de chaque compétence n'était disponible dans les documents précédant 1987. Il était donc impossible de calculer pour la période antérieure aux épreuves uniques le poids des résultats locaux.

<sup>25</sup> L'école fournit la note d'écriture (30 % du FLE), la moitié de celle de lecture (17.5 %) et l'entièreté de celle de communication orale (35 %). Le calcul est le suivant :  $30 + 17.5 + 35 = 82.5$  %

<sup>26</sup> 1988 semble avoir été une année de transition et les résultats des épreuves uniques d'écriture ont commencé à être comptabilisés par le Ministère en 1989.

On observe que le Ministère semble avoir eu en 1989 la volonté d'évaluer de façon centralisée toutes les compétences pour, progressivement, revenir sur ses pas et se concentrer sur la compétence à écrire. Ce faisant, il a laissé davantage de place aux résultats locaux. Notons par ailleurs que l'épreuve unique compte depuis 1989 pour 25 % de la note globale de FLE.

#### 4.1.2 Interprétation des résultats

Cette description du contexte dans lequel ont eu lieu les épreuves d'écriture de 5<sup>e</sup> secondaire permet, à ce stade de l'analyse, de remarquer certains points importants.

En premier lieu, malgré plusieurs changements dans les programmes d'études concernant l'organisation de la matière, la place accordée à la compétence à écrire dans la réussite du français est restée stable dans le temps et reste prédominante par rapport à la lecture et la communication orale. Deux indices attestent de cette importance accordée à l'écrit :

- le poids de l'écriture dans la pondération menant au résultat final en FLE reste supérieur à celui des deux autres compétences depuis 1989;
- le Ministère a redonné progressivement aux établissements scolaires la responsabilité de constituer les résultats finaux des élèves au niveau des autres compétences, tout en se maintenant un rôle clé pour l'évaluation de la compétence à écrire.

Le Ministère a, effectivement, accordé plus de place au fil du temps aux résultats locaux dans la constitution de la note finale de FLE. Par contre, en ce qui concerne l'écriture, la contribution du résultat local est maintenue depuis 1987 à 50 % et l'impact de l'épreuve ministérielle est resté inchangé.

L'épreuve unique intervient donc depuis sa création dans le contexte d'une compétence à écrire toujours plus importante aux yeux du Ministère pour la réussite du FLE. Son impact ne s'est jamais affaibli, comptant depuis 1990 pour 25 % du résultat final.

#### 4.2. Les tâches demandées au fil du temps

Les modalités de réussite du FLE et de la compétence à écrire ont permis de décrire le contexte entourant les épreuves uniques. Nous nous penchons maintenant, plus spécifiquement, sur celui dans lequel prenait place l'évaluation faite par le Ministère du niveau de maîtrise de la composante linguistique par les élèves. Pour ce faire, il a fallu plonger dans les épreuves uniques afin de décrire les tâches, c'est-à-dire en relever la nature et les paramètres qui les encadraient année après année. Il fallait franchir cette autre étape afin de répondre adéquatement à notre premier objectif de recherche : *décrire les tâches et leur contexte*.

#### 4.2.1 Évaluer la compétence par une épreuve d'écriture

De 1971 à 1986, cinq examens finaux servaient à évaluer les différentes compétences en FLE<sup>27</sup>. Le Ministère fournissait une épreuve de compréhension de texte, deux épreuves évaluaient la production orale et deux autres la compétence à écrire. Il incombait aux enseignants de fournir ces quatre dernières. Ils avaient cependant pour obligation de suivre plusieurs consignes ministérielles, dont celle d'évaluer la compétence à écrire à travers une tâche d'écriture précédée d'un temps de préparation et une seconde tâche non préparée [Doc. info.-3, 1971-1973]. Depuis l'implantation de l'épreuve unique d'écriture en 1986, le Ministère a continué d'évaluer cette compétence à travers des productions écrites, autrement dit des *épreuves écrites à temps déterminé* (Clark, 2003). Malgré ce que nous avons anticipé, aucune section destinée à l'étude de la langue (questions servant à évaluer les connaissances des élèves en grammaire, vocabulaire, etc.) ne fut retrouvée dans le corpus d'épreuves<sup>28</sup>. Cette constance mérite d'être soulignée, surtout lorsqu'on constate la diversité des pratiques en vigueur hors Québec.

#### 4.2.2 Les paramètres des tâches d'écriture

Sept paramètres ont été observés lors de l'analyse des épreuves. Nous avons relevé en premier lieu les types de textes demandés (1). À ce sujet, nous avons également noté si les élèves avaient un choix parmi plusieurs types au moment de la production écrite (2). Également, nous nous sommes attardés aux sujets soumis, par curiosité historique et pour voir de quelle manière les concepteurs des épreuves souhaitaient stimuler la motivation à écrire des élèves. Au moment du codage, nous nous sommes toutefois limités à relever si un sujet était imposé aux élèves ou si un choix leur était proposé<sup>29</sup> (3).

Quatre autres paramètres devaient donner quant à eux des indices sur les conditions de passation des épreuves et sur le niveau de soutien qui était apporté aux élèves. Ces conditions auront nécessairement pour la plupart des élèves une influence sur le produit final. Les contraintes des tâches ont d'abord été observées, soit la durée des épreuves (4), la longueur de texte attendue (5)

<sup>27</sup> Malgré l'absence de documents pour les années 1974 à 1983, la situation est restée identique en 1973 et 1984. Nous concluons qu'il en allait ainsi pour toute la période 1971 - 1986.

<sup>28</sup> Pour la petite histoire, notons qu'il en allait parfois autrement avant la création du Ministère de l'Éducation, lorsque le Service des examens officiels du Département de l'instruction publique fournissait les épreuves aux candidats au Certificat d'études secondaires de 10<sup>e</sup> et de 11<sup>e</sup> année. En 1964 par exemple, en plus de deux productions écrites, une compréhension de texte était imposée aux élèves qui devaient alors démontrer leurs capacités en lecture, mais également leur connaissance de la langue à travers des questions d'analyse grammaticale, des exercices de vocabulaire ou des réécritures d'extraits de texte.

<sup>29</sup> Rappel : pour la liste des sujets de rédaction pour les années 1986-2010, voir l'annexe III.

et les ouvrages de référence permis au moment de la rédaction (6). Nous avons par la suite relevé si les épreuves étaient précédées ou non d'une activité de préparation (7).

#### *4.2.2.1 Types de textes et sujets*

De 1971 à 1986, les productions écrites préparées et non préparées pouvaient prendre diverses formes: « article » et « création libre » en 1971 [Doc. info.-1, 1971, p.1], ou encore « démonstration, biographie, narration, exposé, article, compte rendu, rapport » en 1984 [Doc. info., 1984, p.2].

Dès 1986 il a été demandé aux élèves d'écrire un texte d'opinion et cela s'est maintenu jusqu'en 2001 [Doc. info., 2001]. La situation est pratiquement restée la même pour la période allant de 2002 à 2012, où les différents documents traitent tantôt de « texte argumentatif » [Doc. info., 2008, p.12] ou de « lettre ouverte » [Doc. info., 2012, p.7].

Les élèves ne peuvent plus depuis 1987 choisir le type de texte. Pour les années antérieures, nous savons seulement qu'ils avaient une « création libre » lors de l'épreuve d'écriture « non préparée » [Doc. info., 1971-3, p.1].

Les jeunes Québécois ont par exemple plus souvent eu le choix du sujet de leur texte. Il en allait ainsi de 1986 (épreuve prototype), jusqu'en 2002<sup>30</sup>. Depuis lors, le sujet est imposé, sauf exception pour l'année 2005 [Épreuve, 2005].

On invite donc depuis 25 ans les élèves à partager et appuyer leurs opinions dans les épreuves uniques. Voici un florilège des sujets sur lesquels ils ont dû argumenter au fil du temps<sup>31</sup> :

Crois-tu que les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ont besoin d'une plus grande discipline à l'école? [Épreuve, 1986, p.4]

Certains adultes sont convaincus qu'il est souhaitable pour les adolescents d'avoir un emploi à temps partiel [...]. Quelle est votre opinion sur le sujet? [Épreuve, 1989, p.2].

<sup>30</sup> Il est ici encore impossible d'en savoir plus pour les années précédant 1986.

<sup>31</sup> Comme ces sujets peuvent d'être représentatifs de leur époque, il est intéressant d'observer ceux qui étaient en vigueur en des années encore plus lointaines, avant la création du MEQ. Voici un exemple, tiré de l'épreuve finale du certificat d'études pour les élèves inscrits au Cours commercial, 12<sup>e</sup> année :

Rédigez, pour le journal de votre école, un article où vous relatez une récente activité : joute sportive ou débat oratoire ou séance du cercle littéraire, du cercle missionnaire ou du ciné-club, etc. [Épreuve, 1960, p. 1]

Au premier chapitre de « L'invitation à l'étude », Esdras Minville écrit : « L'éducation nationale cultive, fortifie, affine le sentiment national, en dégage les fondements rationnels et dresse à volonté à agir dans le sens du plus grand bien national. » Développez cette pensée. [Épreuve, 1961, p.30]

Malgré son endettement, le Canada devrait-il continuer à venir en aide aux pays pauvres? [Épreuve, 1997, p. 3]

Devrait-on interdire la pratique de sports extrêmes? [Épreuve, 2002, p.4]

L'engagement des jeunes contribue-t-il à améliorer le monde dans lequel nous vivons? [Épreuve, 2010, p.3]

#### *4.2.2.2 Les contraintes des tâches*

Les contraintes d'une tâche d'écriture à temps déterminé peuvent fournir des informations sur les attentes des évaluateurs envers les élèves. C'est ainsi que nous nous sommes intéressé au temps alloué à la tâche, à l'ampleur de celle-ci et aux outils mis à la disposition des élèves au moment de la rédaction.

Nous savons que le Ministère accorde depuis 1986 un temps fixe à la rédaction des épreuves uniques. Malheureusement, aucune information probante n'a transparu des documents officiels concernant les épreuves écrites des années précédentes<sup>32</sup>. Le temps alloué à la tâche a très légèrement évolué en vingt-six ans. En 1986 et 1987, les élèves bénéficiaient de trois heures [Épreuve, 1986-87]. Pour les deux années suivantes, il était indiqué aux surveillants de « laisser le temps aux élèves de recopier leur texte » [Doc. info., 1989-1990, p.8] sans toutefois déterminer de combien de temps il s'agissait. Quinze minutes ont officiellement été ajoutées en 1991 (3 h 15), puis quinze autres en 2004. Aujourd'hui encore, la durée de l'épreuve unique est de maximum 3 h 30 [Doc. info., 2013].

Concernant l'ampleur de la tâche demandée, la seule information que nous possédons pour les années antérieures à l'épreuve unique est qu'un texte de 200 à 250 mots était attendu des élèves en 1971 lors de l'épreuve écrite préparée [Doc. info.-3, 1971]. L'épreuve non préparée n'avait pour sa part aucune contrainte de longueur. La version prototypique de l'épreuve unique en 1986 ne comprenait elle aussi aucune contrainte à ce sujet. En 1987, la longueur attendue a été fixée à 500 mots et est restée inchangée jusqu'à aujourd'hui.

Le temps alloué à la rédaction a donc sensiblement augmenté pour une tâche d'une ampleur restée constante depuis 1986. Par ailleurs, la liste d'ouvrages de référence permis s'est quant à elle allongée. En 1986, les élèves pouvaient bénéficier le jour de l'épreuve d'un dictionnaire usuel et d'un code grammatical [Épreuve, 1986]. Ils avaient droit spécifiquement à ces deux outils jusqu'en 1993 [Doc. info., 1993]. Un recueil de conjugaison a été permis en 1994 [Doc. info.,

---

<sup>32</sup> Nous savons seulement qu'en 1971 trois « périodes » pouvaient être allouées à l'épreuve préparée et deux autres à l'épreuve non préparée [Épreuve, 1971, p.4].

1994], puis se sont ajoutés un dictionnaire des synonymes et un autre des difficultés de la langue française dès 1997 [Doc. info., 1997]. Les élèves ont également droit depuis 1998 à une feuille de notes de lecture consignées au moment de l'activité de préparation [Doc. info., 1998].

#### **4.2.2.3 Activité de préparation**

Les contraintes et mesures de soutien mentionnées précédemment encadrent précisément le moment de la rédaction et peuvent avoir un effet certain sur le produit final. La qualité de la production de l'élève sera également davantage assurée si elle est précédée d'une activité de préparation, notamment sur le plan de la pertinence des idées. Au cours de celle-ci, l'élève lit différents textes reliés au sujet, consigne des informations et se construit préalablement une argumentation qu'il développe dans un plan de rédaction. Malgré certains trous dans notre documentation, une telle activité semble avoir eu lieu tout au long de la période 1971-1985 pour les épreuves préparées d'expression écrite. Le document de 1971 informe les enseignants des mesures précédant la rédaction d'un article : une semaine devait alors être allouée au choix du sujet et trois autres à la documentation et à la consignation d'informations [Doc. info.-3, 1971].

L'activité de préparation a été par la suite retirée au moment de refondre les épreuves écrites en 1986 [Épreuve, 1986]. Elle fut par la suite réintégrée en 1998, puis maintenue jusqu'à ce jour [Doc. info., 2012].

#### **4.2.3 Interprétation des résultats**

Cette dernière section consacrée à notre premier objectif, *décrire les tâches et leur contexte*, permet de mettre en lumière quelques faits importants au sujet du contexte dans lequel prenait place l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire.

Premièrement, la nature de la tâche est restée la même tout au long de la période couverte par notre étude. La compétence à écrire, et par le fait même sa composante linguistique, ont toujours été évaluées à travers une production écrite.

Deuxièmement, les paramètres des tâches d'écritures sont restés fort constants. Le type de texte attendu est resté inchangé et les élèves doivent depuis 1986 développer une argumentation autour de sujets ancrés autant que possible dans l'actualité.

Par ailleurs, une tendance claire s'observe depuis la création de l'épreuve unique en 1986 : l'ampleur de la tâche (500 mots) est restée inchangée et les mesures de soutien (temps de rédaction, ouvrages de référence) ont progressivement augmenté. En outre, le Ministère fait aujourd'hui davantage le lien entre la lecture et l'écriture, dans une vision plus intégrée de la

compétence langagière<sup>33</sup>. Alors qu'anciennement on demandait aux élèves de coucher « à froid » leurs idées sur papier, ils doivent depuis 1998 exploiter l'information de textes portant sur un sujet donné et réfléchir à celui-ci avant la rédaction. De cette façon, l'épreuve unique repose également sur l'exploitation de différentes compétences transversales, telles qu'*exploiter l'information* et *exercer son jugement critique* (MELS, 2007).

### 4.3. La correction de la composante linguistique dans les épreuves uniques

Le second objectif de notre recherche, *décrire les paramètres de correction des épreuves*, nous mène maintenant à nous pencher sur la constitution du résultat de l'épreuve unique et de la place occupée par la composante linguistique de la compétence à écrire dans ce processus.

Depuis aussi loin que permet de remonter notre corpus, l'évaluation de l'écriture s'effectue à travers une évaluation à interprétation critériée. Qu'elles soient produites ou non par le Ministère, les épreuves ont toujours été accompagnées de barèmes de correction définis par lui. Tantôt fort détaillés, tantôt moins, ils ont permis de relever dans un premier temps les différents critères d'évaluation de la composante linguistique et l'évolution de l'influence de chacun sur la constitution de la note à l'épreuve. Par le fait même, nous avons pu observer l'évolution du poids du volet linguistique des grilles de correction dans cette même note. En outre, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, nous avons voulu savoir si des critères linguistiques avaient parfois été intégrés à celui de la cohérence textuelle, situé dans le volet *discours*.

Il a également été possible, en observant simultanément tous les barèmes, de voir comment ont évolué les descripteurs associés au niveau de réussite de chaque critère linguistique, que Tardif nommerait également *rubrique* (2006)<sup>34</sup>.

#### 4.3.1 Les critères linguistiques et leur poids dans la correction de l'épreuve

Il convient de présenter les critères en deux temps, soit avant et après l'implantation de l'épreuve unique d'écriture, dans un souci de comparer ce qui est comparable. La structure de l'évaluation de la compétence à écrire a changé en 1986, passant de deux épreuves à une seule. Les barèmes

<sup>33</sup> Rappelons que celle-ci est divisée en 6 composantes (Simard, 1997) : idéologique, socioaffective, verbale, cognitive, encyclopédique et littéraire.

<sup>34</sup> Pour la suite de notre travail, nous maintiendrons le mot « critère », à nos yeux plus courant, pour désigner les rubriques des grilles d'évaluation.

ont également évolué lorsqu'a été en 1987 une division en deux volets : *discours* (la pertinence des idées et l'organisation textuelle) et *forme* (la composante linguistique).

Le tableau suivant présente donc, dans un premier temps, les critères de correction pour les années 1971 à 1986<sup>35</sup>, selon qu'il s'agit de l'épreuve écrite préparée ou non préparée. Les critères que nous avons associés à la langue apparaissent en gris foncé. Nous avons ajouté les quelques descripteurs parus dans les documents officiels afin de comprendre la signification de chacun d'eux. La pondération par critère est également indiquée, ainsi que celle de l'ensemble des critères linguistiques.

---

<sup>35</sup> Rappelons qu'en 1986, les élèves ont à la fois été soumis aux épreuves existantes depuis les années 1970 et à la première épreuve unique (sous forme de prototype). Pour cette année, cette dernière ne comptait pas encore dans leur note finale d'écriture.

Tableau 8. Les critères de correction des épreuves écrites préparées et non préparées, 1971 - 1986<sup>36</sup>

	Épreuve préparée	Épreuve non préparée
<b>Critères et poids de chacun dans la note de l'épreuve</b>	<b>Qualité et originalité (20 %)</b> <i>Idées, opinions, preuves</i>	<b>Originalité (48 %)</b> <i>On tient compte des sujets proposés à l'élève dans la première et dans la deuxième série. (Respect du thème, créativité)</i>
	<b>Composition (32 %)</b> <i>Plan, progression, transition, introduction, conclusion</i>	
	<b>Vocabulaire (16 %)</b>	<b>Richesse (32 %)</b> <i>C'est de la forme qu'il s'agit quand on parle de qualité: images; variété et justesse du vocabulaire; agencement des éléments (paragraphes, transition...); correction de la langue.</i>
	<b>Phrase (16 %)</b>	
	<b>Orthographe (16 %)</b> <i>On évalue la qualité de l'orthographe de façon globale, et non en comptant de nombre de fautes.</i>	<b>Orthographe (20 %)</b> <i>L'orthographe est évaluée de façon globale.</i>
<b>Poids des critères linguistiques dans la note de l'épreuve</b>	48 %	52 %

La pondération des critères en pourcentages est calculée selon le nombre de points alloués à chacun d'eux et en fonction du total des points. L'épreuve préparée était par exemple corrigée sur vingt-cinq points, dont quatre accordés à la *qualité et l'originalité* [Doc. info.-3, 1971, p.6], comptant ainsi pour 20 % du résultat de l'épreuve. Cet exercice a été répété pour chaque épreuve analysée afin de présenter clairement le poids accordé individuellement aux critères linguistiques au fil du temps, et ce malgré les changements dans les systèmes de notation. Nous remarquons donc pour cette période que la composante linguistique occupait environ la moitié des points des épreuves.

Le prochain tableau présente de la même façon les critères et leur pondération, cette fois-ci depuis l'implantation de l'épreuve unique<sup>37</sup>. Les descripteurs n'y apparaissent pas, dans un souci

<sup>36</sup> Puisque les barèmes sont les mêmes en 1973 et 1984, nous tenons donc pour acquis que la situation est demeurée la même de 1971 à 1986, et ce malgré une documentation incomplète.

<sup>37</sup> Il s'agit d'une adaptation d'un tableau paru dans le rapport de recherche de l'étude comparative à laquelle nous avons participé (Lefrançois *et al.*, 2011).

d'alléger la grille et parce que les critères nous semblent pour cette période suffisamment univoques. Là encore, les critères linguistiques apparaissent en bleu<sup>38</sup>.

À la lecture de ce tableau, nous constatons d'emblée que les critères de correction tant linguistiques que discursifs ont été progressivement rationalisés et fusionnés, passant de dix à cinq. En ce qui concerne la composante linguistique, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale ont été rapidement réunies, à l'instar de la syntaxe et la ponctuation, sans pour autant perdre de poids dans le pointage de l'épreuve.

Le poids de la composante linguistique est resté pratiquement inchangé en 41 ans, représentant toujours environ la moitié des points. Cette constance remonte encore à plus loin, jusqu'aux examens officiels des années 1960 où l'on pouvait lire la consigne suivante :

L'attribution des points se fait comme suit : 50 % pour le fond, 50 % pour la forme, y compris la ponctuation et la disposition matérielle. Pour toute faute d'orthographe d'usage ou de règle, les correcteurs déduiront [...] un point par faute jusqu'à concurrence de 20 points. [Épreuve, 1960, p.i]

Le poids de chaque critère linguistique pris individuellement se révèle également assez constant. L'orthographe d'usage et grammaticale a toujours occupé 20 % des points sauf dans le cas de l'épreuve préparée où il était légèrement moins important (16 %, un point de moins sur 25). La syntaxe et la ponctuation ont vu leur importance sensiblement augmenter passant de 16 % à 20 % au début de l'épreuve unique, puis à 25 % en 2002.

Cette augmentation s'est effectuée au détriment du vocabulaire qui, de son côté, a vu son poids diminuer de 12 % à 5 % en 2002, lui qui occupait 16 % de la note de 1971 à 1986.

---

<sup>38</sup> C'est depuis 1987 que le Ministère classe les critères selon qu'ils appartiennent au *discours* et à la *langue*. Nous nous sommes basés sur cette classification pour déterminer les critères relevant « officiellement » de la composante linguistique.

Tableau 9. Les critères de correction des épreuves uniques et leur pondération

	1987 - 1989 <sup>39</sup>	1990 - 2001 <sup>40</sup>	2002 - 2009	2010 - 2012
<b>Critères et poids de chacun dans la note de l'épreuve</b>	<b>Le discours</b>	<b>Le discours</b>	<b>Cohérence de l'argumentation</b>	1. Adaptation à la situation de communication (25 %)
	1. Énonce clairement le sujet de son texte (5 %)	1. Énonce clairement le sujet de son texte (9 %)	1. Pertinence, clarté et précision (20 %)	2. Cohérence du texte (25 %)
	2. Exprime clairement son opinion (5 %)	2. Exprime clairement son opinion (9 %)	2. Organisation stratégique (20 %)	3. Vocabulaire (5 %)
	3. A recours à des faits, des exemples des énoncés généraux ou des exemples (20 %)	3. A recours à des arguments valables (21 %)	3. Progression et continuité (10 %)	4. Syntaxe et ponctuation (25 %)
	4. Emploi des marqueurs de relation qui indiquent bien la structure de son texte (10 %)	4. Fournit des indices qui révèlent la structure de son texte (9 %)	<b>Respect du code linguistique</b>	5. Orthographe d'usage et grammaticale (20 %)
	5. Choisit le niveau de langue approprié (10 %)	<b>La langue</b>	4. Vocabulaire (5 %)	
	<b>La langue</b>	5. Vocabulaire (12 %)	5. Syntaxe et ponctuation (25 %)	
	6. Vocabulaire (10 %)	6. Syntaxe et ponctuation (20 %)	6. Orthographe d'usage et grammaticale (20 %)	
	7. Syntaxe (10 %)	7. Orthographe d'usage et grammaticale (20 %)		
	8. Ponctuation (10 %)			
9. Orthographe d'usage. (10 %)				
10. Orthographe grammaticale (10 %)				
<b>Poids des critères linguistiques dans la note de l'épreuve</b>	50 %	52 %	50 %	50 %

Source : adaptation de Lefrançois et al., 2011

<sup>39</sup> La grille a été l'objet de légères modifications entre 1988 et 1989. En 1989, tous les critères de l'année précédente ont été maintenus à l'exception du « niveau de langue ».

<sup>40</sup> Aucune grille de correction n'était présentée dans les documents traitant des épreuves de 1990 et 1991. Toutefois, nous avons pu inférer à l'aide d'informations contenues dans certains documents que la grille en application était la même que celle publiée en 1992.

#### 4.3.1.1 Les critères linguistiques apparaissant au volet « discours »

La lecture des critères associés au *discours* nous a montré que la *cohérence textuelle* peut reposer en partie sur des connaissances lexicales. Le choix des mots a parfois été évalué au sein de critères n'appartenant pas, dans les barèmes de correction, au volet linguistique. Le prochain tableau présente les trois périodes où les grilles présentaient de façon manifeste des critères à la fois discursifs et linguistiques.

Tableau 10. Critères de correction qui relèvent à la fois du discours et de la composante linguistique

1987 - 1989	2002 - 2009	2010 - 2012
	<b>Continuité et progression</b>	<b>Cohérence du texte</b>
4. L'élève emploie des <b>marqueurs de relation</b> qui indiquent bien l'articulation de son texte 5. L'élève choisit le <b>niveau de langue</b> qui convient au texte d'opinion	Reprend l'information au moyen d'une <b>grande variété de substituts</b> et le fait de façon appropriée ET Fait progresser efficacement l'argumentation en ajoutant de l'information et en établissant des <b>liens appropriés, étroits et variés à l'intérieur des phrases et entre elles</b>	Organise son texte de façon appropriée. ET Assure la continuité au moyen d'une <b>grande variété de substituts</b> ET fait progresser ses propos en établissant des <b>liens étroits.</b>

Les années 1971-1986 ont été occultées, car les barèmes de correction offraient peu de descripteurs. L'interprétation des critères devait alors reposer plus que jamais sur les épaules des enseignants.

Aucune information n'apparaît dans ce tableau pour les années 1990 à 2001. La grille utilisée à l'époque, intitulée *Évaluation d'un texte d'opinion* [Guide de correction, 1992], présentait elle aussi un critère de cohérence textuelle. Les descripteurs faisaient toutefois moins clairement appel à des notions lexicales que les autres années<sup>41</sup>. Un seul traitait des « liens entre les arguments », qui nécessite l'emploi des mots connecteurs adéquats sans que ce soit toutefois mentionné textuellement dans la grille de correction.

La rencontre entre *discours* et *langue* est par contre manifeste lorsqu'on observe les grilles en vigueur de 1987 à 1989. L'élève doit non seulement soigner ses marqueurs de relation, mais également adopter le niveau de langue approprié, ce qui lui demande d'adapter son vocabulaire à la situation de communication. La structure de la grille associait très clairement ces critères au

<sup>41</sup> « Parties du discours bien marquées, liens entre les arguments lorsque nécessaire, paragraphes bien construits et bien découpés » [Guide de correction, 1992, p.14]. Nous pensons par ailleurs que cette grille était déjà en application en 1990 malgré qu'elle n'ait été publiée qu'en 1992.

volet *discours*. De 2002 à 2012, il était demandé que les élèves établissent des « liens étroits » entre leurs propos, ce qui implique là encore l'emploi de marqueurs de relation adéquats. De plus, il était attendu d'eux qu'ils emploient une variété de substituts et donc, ici encore, puisent dans leur bagage de vocabulaire.

L'observation des grilles de correction montre que, de façon constante, la maîtrise de la composante linguistique aura été nécessaire pour obtenir la moitié des points dans les différentes épreuves. Elle aura également joué un rôle pour la réussite du volet discursif des grilles. Jamais son importance dans la constitution du résultat à l'épreuve n'aura changé de façon notable. À ce niveau, les attentes envers les élèves semblent être restées les mêmes.

#### **4.3.2 Les descripteurs**

Un critère est systématiquement accompagné de niveaux d'atteinte et nous nous sommes intéressés aux descripteurs associés à chacun d'eux. Le tableau suivant illustre de façon plus détaillée les contenus des grilles de correction des épreuves uniques depuis 1987.

En plus des descripteurs, ce tableau met en évidence à l'aide de lignes épaissies les seuils de réussite pour chacun d'eux, auxquels nous reviendrons ultérieurement.

Tableau 11. Contenus des grilles de correction, épreuves uniques, 1987 - 2012

	1987 - 1989	1990 - 1993	1994 - 1998	1999 - 2001	2002	2003 - 2006	2007 - 2009	2010	2011 - 2012
<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Vocabulaire</b>
A	Toujours précis et très riche	L'élève emploie des termes précis et variés Presque toujours	L'élève emploie des termes précis et variés Presque toujours	L'élève emploie des termes précis et variés et emploie un registre de langue approprié Presque toujours	[...] mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, erreurs dans les termes courants	[...] mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, erreurs dans les termes courants	[...] mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, erreurs dans les termes courants	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs.	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs (1-2 erreurs)
B	Toujours précis et riche	Souvent	Souvent	Souvent	[...] mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, erreurs dans les termes courants	[...] mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, erreurs dans les termes courants	[...] mots ainsi que des expressions précis, corrects et appropriés, erreurs dans les termes courants	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs (1-2 erreurs)
C	Assez précis et riche	Rarement	Rarement	Rarement	Utilise des mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appropriés	[...] mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appropriés	[...] mots ainsi que des expressions généralement précis, corrects et appropriés	Utilise des expressions et des mots généralement justes et conformes à la norme et à l'usage	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs (3-4 erreurs)
D	Parfois imprécis et ordinaire	Très rarement	Très rarement	Très rarement	Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou inappropriés (Absence de description)	[...] Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou appartenant à un registre de langue familier (Absence de description)	[...] Utilise des mots ou des expressions dont plusieurs sont imprécis, incorrects ou appartenant à un registre de langue familier (Absence de description)	Utilise des expressions ou des mots dont plusieurs sont incorrects	Utilise des expressions ou des mots généralement conformes à la norme et à l'usage (5-6 erreurs)
E	Souvent imprécis et pauvre							Utilise fréquemment des expressions ou des mots non conformes à la norme et à l'usage	Utilise plusieurs expressions ou mots incorrects (6 erreurs et +)
F	Toujours imprécis et pauvre								
<b>Syntaxe</b>									
A	Aucune								
B	1-2								
C	3-4								
D	5-6								
E	7-8								
F	9 et +								
<b>Ponctuation</b>									
A	Aucune								
B	1-2								
C	3-4								
D	5-6								
E	7-8								
F	9 et +								
<b>Orthographe d'usage</b>									
A	Aucune								
B	1-2								
C	3-4								
D	5-6								
E	7-8								
F	9 et +								
<b>Orthographe grammaticale</b>									
A	Aucune								
B	1-2								
C	3-4								
D	5-6								
E	7-8								
F	9 et +								

Syntaxe et ponctuation																					
Note	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Nombre d'erreurs	0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

Orthographe d'usage et grammaticale																					
Note	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Nombre d'erreurs	0	1-2	3-4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22

Une certaine constance se dégage de ce tableau synthèse, et ce, malgré que les grilles de correction aient été par 8 fois retravaillées. L'orthographe, la ponctuation et la syntaxe s'évaluent de façon quantitative depuis 25 ans et le niveau de réussite du vocabulaire a jusqu'en 2011 toujours été évalué de façon qualitative. À la lecture des différents descripteurs, dont les changements successifs dans les libellés ont été mis en caractère gras, on observe une certaine volonté d'apporter toujours plus de nuance et d'exactitude. Nous pouvons penser que c'est dans la foulée de cette démarche que les concepteurs des grilles ont ajouté en 2011 un décompte des erreurs de vocabulaire.

Nous remarquons également que les échelles de correction ont subi quelques fois des modifications, passant de six (A - F) à quatre niveaux (A - D), puis à cinq (A - E). Surtout, il est intéressant d'observer ce qui était attendu des élèves pour atteindre l'un ou l'autre de ces niveaux. Entre 1987 et 1989, pour obtenir « A » à l'orthographe d'usage, à l'orthographe grammaticale, à la syntaxe et à la ponctuation, les élèves devaient offrir une performance parfaite. Une fois ces critères réaménagés et fusionnés, il fut possible dès 1994 pour les élèves d'obtenir cette même note tout en accumulant jusqu'à 5 fautes<sup>42</sup>, puis quatre depuis 2002. Donc, pour le niveau « A », les attentes ont diminué en 1990, pour ensuite être revues légèrement à la hausse dans les nouvelles grilles publiées depuis 2002.

En ce qui concerne le vocabulaire, l'aspect qualitatif des descripteurs permet difficilement, à nos yeux, de remarquer si les attentes ont suivi une quelconque évolution. L'ajout d'un décompte des erreurs en 2011 ne nous semble de surcroît pas suffisant pour conclure à un rehaussement des exigences. Il est difficile de savoir, par exemple, ce que les évaluateurs du MELS entendaient exactement dans le descripteur de 2010 par « [...] à l'exception de rares erreurs » [Doc. info., 2010, p.10]. À partir de combien de fautes considérait-on celles-ci comme « rares »?

### 4.3.3 Interprétation des résultats

À travers notre deuxième objectif, *décrire les paramètres de correction des épreuves*, nous souhaitons illustrer de quelle façon a évolué l'évaluation de la composante linguistique dans les épreuves uniques. L'observation des grilles et des modalités de correction mène à trois constats.

En premier lieu, la maîtrise de la composante linguistique a toujours été nécessaire pour obtenir la moitié des points dans les différentes épreuves. Si la langue avait occupé 30 % ou 60 % de la note

---

<sup>42</sup> Il en fut probablement ainsi dès 1990. Il s'agit là toutefois d'une supposition, car les grilles de correction ne spécifiaient pas le nombre d'erreurs pour chaque niveau (A, B, etc.) pour les critères d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation entre 1990 et 1993.

finale, le message lancé aux élèves et aux enseignants quant à l'importance de sa maîtrise aurait été différent.

Jamais son importance dans la constitution du résultat à l'épreuve n'aura changé de façon notable. À ce niveau, les attentes envers les élèves sont être restées à peu près les mêmes depuis 1971.

En second lieu, une grande constance s'observe dans la manière de corriger la langue, et ce, malgré que les grilles aient été modifiées 8 fois entre 1987 et 2002. L'approche est restée la même et les changements ont plutôt concerné les échelles de réussite et, surtout, les descripteurs associés à chaque niveau (A, B, C...), qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs.

Les considérer côte à côte permet un troisième constat. Les exigences pour l'atteinte de chaque niveau (nombre d'erreurs permises) ont diminué en 1990 pour l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation et ont par la suite été légèrement resserrées en 2002. Il était, par exemple, plus facile pour un élève d'obtenir un « A » à ces critères en 1990 qu'en 2002 et d'obtenir les points en conséquence pour le résultat final.

#### **4.4. Les seuils de réussite et les sanctions entraînées par l'échec**

Jusqu'ici, nous avons abordé plusieurs fois la question de la constitution d'un résultat final. Dans la première partie de ce chapitre, nous traitons de celui du FLE et de la compétence à écrire et, dans la partie précédente, de celui de l'épreuve unique. Chaque fois, nous nous sommes demandé de quelle façon était constitué le résultat en cherchant le poids accordé à telle épreuve, telle section de la grille de correction ou tel critère. Cela nous mène irrémédiablement à nous pencher sur ce qui était minimalement attendu des élèves, soit les seuils de réussite en deçà desquels ils sont considérés comme en échec.

Le troisième objectif de notre recherche se lit comme suit : *décrire différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève*. Lors de l'analyse des épreuves, nous avons abordé la question en allant du général au spécifique. Nous avons, dans l'ordre, relevé les seuils pour le résultat du FLE, de la compétence à écrire, de l'épreuve, de la composante linguistique et des critères linguistiques pris individuellement.

Pour présenter nos résultats, nous préférons ici faire le chemin inverse. Nous souhaitons montrer si, avant même de fixer un seuil pour l'épreuve, la réussite globale était conditionnelle à celle d'un ou de plusieurs des critères de correction. Nous présentons donc en premier dans cette section si un seuil de réussite avait été fixé pour chaque critère linguistique, puis pour le volet linguistique des grilles de correction.

C'est après cela que nous abordons les attentes minimales en ce qui a trait à l'épreuve elle-même, sachant maintenant ce que cela impliquait quant à la maîtrise de la composante linguistique. Puis, afin de mieux comprendre l'importance de la réussite de l'épreuve dans le cheminement de l'élève, nous montrons par la suite ce qui était minimalement attendu au niveau de la compétence à écrire, puis finalement du FLE.

Lorsque possible, nous définissons également un *cas de figure de réussite minimale*, soit le nombre d'erreurs permises à un élève qui remplirait le minimum des attentes pour réussir à un critère, au volet linguistique ou à l'épreuve.

#### 4.4.1 Les critères linguistiques

Le tableau 11 présenté plus tôt situait côte à côte les descripteurs associés aux différents niveaux d'atteintes des critères linguistiques (A, B, C...). Il illustre également, pour chaque critère linguistique, les différents seuils de réussite qui ont été communiqués dans les documents d'informations ou ceux traitant spécifiquement de la correction des épreuves. Nous remarquons qu'ils ont été haussés de « D » à « B » dès 1990 (« C » à « B » pour l'orthographe d'usage), pour redescendre à « C » en 2002. Autrement dit, un élève obtenant en 1989 un « D » à la ponctuation ou à la syntaxe était encore considéré comme en « succès » pour ce critère, alors qu'il aurait été en échec avec cette même note en 1990. Ces fluctuations n'ont toutefois réellement de sens que si l'on s'attarde au nombre maximal d'erreurs permises à l'élève juste avant que celui-ci se retrouve en deçà du seuil de réussite. Ces informations nous permettent alors de définir un *cas de figure de réussite minimale*.

##### 4.4.1.1 Cas de figure de réussite minimale

En 1987 par exemple, nous observons que les élèves accumulant plus de 6 erreurs d'orthographe grammaticale se trouvaient alors en échec (« E ») pour ce critère [Doc. info., 1987]. Il en allait de même pour la syntaxe et la ponctuation, alors qu'un maximum de 4 erreurs d'orthographe d'usage était permis. À la suite de la fusion de ces 4 critères, 10 erreurs étaient autorisées en 1990 pour éviter l'échec à l'« orthographe d'usage et grammaticale » et 10 pour la « syntaxe et ponctuation ». On constate alors pour cette période un resserrement des attentes. En 2002, celles-ci furent revues légèrement à la baisse en permettant dorénavant jusqu'à 14 fautes pour chaque critère avant de se retrouver en échec, une situation qui prévaut encore aujourd'hui [Doc. info., 2013].

Concernant le vocabulaire, la nuance entre le succès et l'échec doit être abordée différemment compte tenu du jugement qualitatif qu'il requiert. Notons par exemple qu'en 1987, le cas de figure de réussite minimale était celui d'un élève dont le choix des mots était « parfois imprécis et ordinaire » [Doc. info., 1987, p.8]. De 1990 à 1998, il faisait plutôt « souvent » emploi de « termes précis et variés » [Guide de correction, 1992, p.11]. En 2010, l'élève devait minimalement utiliser des « expressions et des mots généralement justes et conformes à la norme et à l'usage » [Guide de correction, 2010]. Finalement, depuis 2011, il est attendu minimalement qu'il « utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage à l'exception de quelques erreurs », dont le maximum a été fixé à 4 [Doc. info., 2011, p.10].

À première vue, les différentes grilles de correction des épreuves uniques nous montrent que les attentes pour l'un ou l'autre des niveaux de réussite à chaque critère (A, B, C...) ont été relâchées en 1990, puis légèrement resserrées en 2002. Toutefois, nous observons que les conditions minimales de réussite de chaque critère linguistique ont pour leur part progressivement baissé.

#### *4.4.1.2 Les éventuelles conséquences de l'échec*

Le Ministère prend donc soin de définir depuis 1987 des seuils de réussite pour les critères linguistiques pris individuellement. Généralement, la notation par critère semble avoir toujours eu la même fonction, soit définir le « profil de l'habileté à écrire de l'élève » et ainsi mettre « en évidence les forces et les faiblesses de ce dernier » [Québec, épreuve unique 5<sup>e</sup>, 1992 b, p. 12]. Aucun document consulté n'a permis de savoir si un échec à l'un ou l'autre des critères engendrait une conséquence pour le reste de la correction de l'épreuve et donc sur le résultat final de l'élève. Notons que nous sommes obligé de nous limiter aux documents glanés lors de notre collecte de données. Ces informations pourraient peut-être avoir été communiquées ailleurs, par exemple dans des notes internes que nous ne possédons pas. Néanmoins, nous avons tout de même eu accès à un important corpus et remarquons que les seuils de réussite par critères étaient diffusés tant dans les documents d'informations destinés au public que dans les guides à l'intention des correcteurs du Ministère, ce qui dénote une volonté claire de les communiquer. En contrepartie, rien n'a transparu concernant les effets d'un échec à l'un ou l'autre de ces critères et nous pouvons penser, par conséquent, qu'une telle mesure n'a jamais eu cours. Une nuance sera toutefois apportée au point suivant concernant l'orthographe pour lequel une mauvaise performance entraîne tout de même une certaine sanction depuis quelques années.

#### 4.4.2 Le volet linguistique

Le tableau 9 montrait que le volet linguistique des grilles de correction compte depuis 1987 pour environ la moitié des points de l'épreuve unique. En ce qui a trait à sa réussite, un seuil y a été attribué à partir de 1990. Un élève devait alors obtenir 31 points aux critères linguistiques sur une possibilité de 52, ce qui représente 50,6 % [Guide de correction, 1992].

Ce seuil a été abandonné en 2002. L'objectif était alors « d'expérimenter en correction centralisée », sur la base des épreuves uniques de juin 2002, « différentes mesures visant à réduire la compensation entre les deux composantes de la grille (Cohérence de l'argumentation et Respect du code linguistique) » [Guide d'évaluation, 2003, p.6]. Ces expérimentations se sont poursuivies en 2004, et le MELS a mis en place en juin 2005 une mesure encore en usage aujourd'hui et qui se lit comme suit :

Les textes comportant 35 erreurs d'orthographe ou plus sont examinés attentivement. Les élèves qui font des erreurs dont la fréquence, compte tenu de la longueur du texte, et la gravité sont jugées inacceptables à la fin des études secondaires perdent tous les points attribués aux critères 3, 4 et 5, lesquels comptent pour 50 % de la note de l'épreuve. [Doc. info., 2006, p.6]

Cette disposition, que nous appellerons *filtre orthographique* fixe un seuil de réussite à la fois pour le critère de l'orthographe et, plus globalement, pour le volet linguistique de la grille de correction. On mesure l'atteinte d'un critère spécifique tout en appliquant la conséquence de l'échec au volet dans son ensemble. Il s'agit par ailleurs d'une mesure à la fois quantitative et qualitative, puisque l'évaluateur doit juger si la fréquence et la gravité des erreurs sont « inacceptables ».

##### 4.4.2.1 Cas de figure de réussite minimale

En prenant l'année 1992 comme exemple, un cas de figure de réussite minimale serait celui d'un élève ayant accumulé 20 erreurs d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation (et donc accumulé 24 points selon la grille de correction) tout en faisant preuve d'un vocabulaire « souvent précis et varié » (8 points) [Guide de correction, 1992, annexe 2]. Cet élève s'en serait tenu à un succès minimal pour chaque critère.

Si, comme nous le pensons, un échec à l'un ou l'autre des critères linguistiques n'entraînait aucune conséquence, un second cas de figure pourrait être celui d'un élève dont le choix de mot serait « rarement » précis et varié (4 points) et qui pourrait encore compenser en faisant 17 erreurs de syntaxe, ponctuation et orthographe (27 points) sur un texte de 500 mots.

Il devient plus compliqué de calculer un cas de figure pour les années 2003 à aujourd'hui. Le *filtre orthographique* fait en sorte que l'élève perd tous ses points du volet linguistique à 35 fautes d'orthographe d'usage et grammaticale. Conséquemment, selon la logique brute de cette mesure, un élève qui accumulerait un nombre très important d'erreurs de syntaxe et de ponctuation serait moins inquiet de perdre tous ses points à la composante linguistique que celui qui faisait beaucoup d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale.

#### **4.4.2.2 Les éventuelles conséquences de l'échec**

En définitive, un « double » seuil de réussite existe d'une certaine façon depuis 2005 pour le critère de l'orthographe. D'une part, les grilles de correction le fixent à 14 erreurs, sans pour autant communiquer clairement d'effets en cas d'échec. D'autre part, une faible performance à l'orthographe n'entraîne une sanction que si l'élève accumule 35 erreurs pour ce critère.

Il s'agit là d'un indice supplémentaire suggérant que les seuils de réussite par critère, pourtant clairement indiqués dans les grilles de correction, ne portent pas à conséquence et que seuls comptent les points additionnés sur la base de la performance à chaque critère. L'orthographe représente quoi qu'il en soit une exception puisqu'un échec (ou la non-atteinte d'une performance minimale) entraîne bel et bien une conséquence, soit la perte des points pour le volet linguistique.

Ce « seuil » de 34 erreurs d'orthographe est donc également celui du volet *forme* de l'épreuve unique. Il entraîne la perte de la moitié des points de la grille de correction.

Nous savons toutefois qu'une faible performance au volet linguistique n'a jamais entraîné de façon claire et automatique un échec à l'épreuve en elle-même. Le résultat de l'élève, selon toute probabilité, a toujours dépendu exclusivement du cumul des points alloués à chaque critère de correction. Les attentes en matière de composante linguistique devraient alors s'exprimer à travers le seuil de réussite de l'épreuve. Plus celui-ci serait élevé, moins il serait possible pour l'élève de compenser une faible performance au volet linguistique par une meilleure au volet discursif de l'épreuve.

#### **4.4.3 Les épreuves uniques**

En 1971, le seuil de réussite de chaque épreuve écrite était fixé à 40 % [Doc. info.-1, 1971] et celui-ci a été haussé à 50 % pour les années 1972 et 1973 [Doc. info.-1, 1972-1973]. Il faut par la suite attendre jusqu'en 1990 pour qu'un seuil de réussite soit à nouveau mentionné dans nos

documents<sup>43</sup> [Doc. info., 1990]. L'élève devait alors obligatoirement obtenir 60 % des points. Cette mesure a été abandonnée en 2003 et, depuis lors, aucun seuil n'est fixé<sup>44</sup>.

#### 4.4.3.1 Cas de figure de réussite minimale

Si l'on veut calculer un cas de figure de réussite minimale pour l'une ou l'autre de ces périodes, il convient de fixer d'emblée un résultat fictif qu'obtiendrait, pour le volet *discours*, un élève type. Ce résultat restera le même pour les deux périodes étudiées afin d'assurer une comparaison adéquate.

Nous pouvons imaginer le cas d'un élève qui, offrant une faible performance à la composante linguistique, n'obtiendrait qu'un résultat moyen aux critères discursifs. Un choix conservateur serait que celui-ci obtienne tout juste la note de passage pour les critères de ce volet (pertinence des idées, cohérence du texte).

Pour la période 1990-2002 où le seuil était de 60 %, la note de passage (B) au volet *discours* permettait à l'élève de cumuler 32 points sur 100 [Guide de correction, 1992, annexe 2]. Pour obtenir la même note au vocabulaire (8 points), il devrait « souvent » employer des « termes précis et variés » [Guide de correction, 1992, p.10]<sup>45</sup>. Fort de ces résultats, 12 erreurs d'orthographe et 12 autres de syntaxe et de ponctuation lui seraient permises pour d'obtenir minimalement la note de 60 %, pour un total de 24 erreurs linguistiques et sans compter celles de vocabulaire.

Il devient impossible de reproduire ce calcul pour les années 2003 à aujourd'hui puisqu'aucun seuil clair de réussite n'existe. Pour le bien de l'exercice, nous pourrions tout de même simuler un cas où le seuil de réussite de l'épreuve unique serait le même que celui de la compétence à écrire, soit 50 % [Doc. info., 2003].

Reprenons alors le cas d'un élève qui aurait obtenu la note de passage (C) à chaque critère discursif. Celui-ci aurait déjà accumulé 33 points selon la grille de correction en vigueur lors de l'épreuve de 2012 [Doc. info., 2012]. Pour obtenir également un « C » au vocabulaire (3 points), l'élève pourrait utiliser au minimum « des expressions et des mots généralement justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs », soit un maximum de 4 [Guide de correction, 2010, p.3]. Il aurait encore le droit par la suite d'accumuler 17 erreurs

<sup>43</sup> Ce seuil n'apparaît que dans la grille de correction de 1992, mais plusieurs indices nous mènent à penser, comme nous l'avons déjà mentionné, que cette grille fut mise en application dès 1990.

<sup>44</sup> Cette information a été confirmée auprès d'un fonctionnaire de la Direction de la sanction des études.

<sup>45</sup> Selon le descripteur en vigueur de 1990 à 1998 et qui fut légèrement modifié par la suite.

d'orthographe (10 points) et 20 de syntaxe et ponctuation (4 points), totalisant au final 37 erreurs linguistiques sans compter le vocabulaire.

Bien que ce calcul soit hypothétique, il illustre l'effet qu'aurait eu un abaissement du seuil à 50 % sur les attentes linguistiques : plus d'erreurs seraient permises. Par ailleurs, un effet de compensation peut permettre à l'élève de pallier ses difficultés en matière de langue par une meilleure performance au volet *discours*. C'est ce phénomène que le Ministère a voulu contrôler en instituant en 2005 la mesure imposant un maximum de 35 erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale [Doc. info., 2005].

#### **4.4.3.2 Les conséquences d'une faible performance**

Pour les périodes où un seuil de réussite était fixé, il a été impossible de connaître ce à quoi s'exposaient les élèves en situation d'échec. Nous imaginons qu'ils étaient conviés aux sessions de reprise d'août et de janvier<sup>46</sup>.

Une faible performance semble encore moins porter à conséquence depuis que le seuil de réussite a été abandonné. Le résultat de l'épreuve d'écriture influence toutefois le cheminement de l'élève puisque, depuis 1974, il représente 50 % de la note finale de la compétence à écrire. Un élève en difficulté doit alors compenser par une meilleure performance aux épreuves locales.

#### **4.4.4 La compétence à écrire**

C'est en 2003 qu'est apparu dans notre corpus le premier seuil clair en ce qui concerne la compétence à écrire. Il a alors été fixé à 50 %, et ce « dans le but de réduire les effets de compensation qui [existaient] entre les différents volets de la note de français » [Doc. info., 2003, p.6]. Cette mesure s'applique également pour la lecture et la communication orale. Depuis lors, un résultat en deçà de 50 % pour l'une ou l'autre de ces compétences entraîne automatiquement un échec à la matière entière.

Par ailleurs, une faible performance à la compétence à écrire a un impact sur le résultat au FLE puisqu'elle représente 50 % de la note globale.

#### **4.4.5 Le FLE**

Un seuil de réussite pour la matière existe pour sa part depuis longtemps et apparaît dès 1971 dans notre corpus. Les élèves devaient alors obtenir un résultat global de 50 % pour l'ensemble des épreuves écrites, orales et de compréhension de texte [Doc. info.-1, 1971]. Entre 40 et 49 %,

---

<sup>46</sup> Selon nos informations, le premier examen de reprise du mois d'août remonterait à 1989 et celui du mois de janvier à 1990.

on accordait la note de passage si l'élève était situé dans les trois premiers rangs cinquièmes de son groupe scolaire. Le résultat final reposait sur cinq épreuves sommatives dont seule celle de compréhension de lecture était produite par le Ministère. Un élève en échec devait automatiquement reprendre son cours de français et les examens finaux.

Aucune information n'était communiquée dans nos documents pour les années 1983 - 1986 sur la façon dont aurait pu être constituée une note globale en FLE et conséquemment, sur un éventuel seuil de réussite.

Nous savons toutefois qu'un seuil de 60 % a été instauré en 1987 [Doc. info., 1987] et fut maintenu jusqu'en 1997, sans que les documents ne mentionnent pour autant une quelconque conséquence en cas d'échec. Les élèves dans une telle situation étaient sûrement conviés aux examens de reprise du mois d'août et, si besoin est, du mois de janvier. Nous ne savons toutefois ce qui était réservé aux élèves ayant accumulé trois échecs.

Pour les années 1998 à 2002, aucun seuil n'est mentionné. C'est en 2003 qu'est réapparue la note de passage de 60 %, toujours en vigueur aujourd'hui. Nous savons qu'un élève en échec à la matière peut se présenter à la session de reprise du mois d'août<sup>47</sup>. Une troisième tentative est également possible en janvier, si toutefois il obtient l'aval de son établissement scolaire. En cas d'un troisième échec, l'élève se fait-il refuser les 6 unités de langue d'enseignement nécessaires à l'obtention du DES? Doit-il reprendre son cours de FLE? Rien dans les documents consultés ne nous a permis de répondre à ces questions.

#### 4.4.6 Interprétation des résultats

Par notre troisième objectif, *décrire les seuils de réussite*, nous souhaitions constater ce qui, au fil du temps, était attendu minimalement des élèves au niveau de la composante linguistique, puis également de la compétence à écrire et du FLE dans son ensemble. Ce regard est essentiel pour qui s'intéresse à l'évolution de l'évaluation de la langue dans les épreuves uniques.

Pour ce qui est des critères linguistiques pris individuellement, nous constatons que les conditions minimales de réussite ont baissé à deux reprises depuis 1987. Un échec n'a jamais entraîné de conséquence, exception faite de l'orthographe pour laquelle une limite de 35 erreurs a été fixée en 2005.

En amont, un seuil de réussite était défini jusqu'en 2002 pour le volet linguistique des grilles de correction, sans non plus qu'il porte à conséquence. Un nouveau a été réinstauré en 2005, mais ne

---

<sup>47</sup> Cette information a été confirmée auprès d'un fonctionnaire de la Direction de la sanction des études.

concerne que les erreurs d'orthographe. Il semble toutefois être le premier à être accompagné d'un effet en cas d'échec, l'élève perdant tous les points du volet. L'instauration de ce *filtre orthographique* dénote, dans la vision du Ministère, un biais favorable à l'orthographe dans la correction de la composante linguistique.

Le *filtre orthographique* porterait toutefois davantage à conséquence si un seuil de réussite était attribué à l'épreuve. Celui-ci était fixé à 60 % de 1990 à 2002 et les sanctions en cas d'échec nous sont restées inconnues. Depuis 2003, une faible performance à l'épreuve unique entraîne uniquement la perte de points dans le calcul du résultat final en écriture et en FLE.

L'élève en difficulté dans l'épreuve unique doit alors mieux réussir aux épreuves locales qui comptent pour 50 % de la note d'écriture. Il est par ailleurs exigé de lui depuis 2003 qu'il se maintienne au-dessus de la barre des 50 % pour la compétence à écrire, sous peine d'échouer à la matière au complet. Quant à la réussite du FLE, un seuil de 60 % a été fixé pour la plupart des années étudiées, sans pour autant que soient encore une fois clairement exposées les conséquences d'un échec.

Malgré plusieurs zones d'ombre, une évolution s'observe quant à l'importance de la maîtrise de la compétence à écrire pour la réussite de la matière. Pendant les années 1971-1973, il était possible pour un élève de pallier un faible résultat en écriture par une meilleure performance aux épreuves orales et de compréhension de texte, tant qu'il obtenait au final un résultat de 50 %.

De 1987 à 1997, il n'y avait pas de telle compensation puisque aucun seuil minimal n'était fixé pour chaque compétence. Néanmoins, le poids de la compétence à écrire est passé de 30 à 50 % en 1989 et ce changement a eu pour effet d'augmenter l'importance de la maîtrise de l'écriture et, par extension, de la composante linguistique. Il rendait la compensation plus difficile en obligeant l'élève à accumuler davantage de points qu'avant en lecture et communication orale pour maintenir son résultat final au-delà de 60 %.

Le seuil de 50 % pour chaque compétence est venu mettre fin à cette possibilité de compensation et est venu confirmer aux élèves et aux enseignants que la maîtrise de la compétence à écrire, occupant encore et toujours 50 % de la note de FLE, était un incontournable pour la réussite. Il s'agit à nos yeux d'un message sans équivoque.

Finalement, notre troisième objectif nous a amené à observer une tendance du Ministère à fixer des seuils de réussite clairs sans qu'il ne communique avec la même clarté les effets d'un échec. Pendant les années 1980 et 1990, un seuil était la plupart du temps fixé pour les critères de correction, le volet linguistique, l'épreuve et la matière, sans pour autant que les destinataires des

documents officiels soient textuellement informés de ce à quoi s'exposaient les élèves en deçà de ces attentes. Cette situation a relativement évolué dans les années 2000. Malgré que le seuil de réussite de l'épreuve ait été abandonné, on communique dorénavant de façon claire l'effet d'une faible performance à l'orthographe (35 erreurs et plus) et à la compétence à écrire (moins de 50 %).

#### 4.5. Évolution des résultats des élèves aux épreuves uniques

Nous abordons maintenant le quatrième et dernier objectif de notre recherche: *décrire l'évolution des résultats des élèves*. Ces résultats peuvent contribuer à la discussion sur l'évolution du niveau des élèves en français écrit. Nous savons maintenant que les épreuves uniques sont restées relativement constantes dans le temps, tant au niveau des paramètres des tâches qu'à celui des modalités de correction. Dans ce contexte, comment ont évolué les résultats?

Il importe de rappeler que l'épreuve unique fait l'objet d'une correction centralisée depuis sa création. Cette mesure assure une plus grande uniformité dans l'application des grilles de correction et rend ainsi les résultats plus significatifs.

Nous commençons par établir la liste des types de résultats disponibles, puis nous attardons à deux mécanismes de modification des notes locales ou centralisées qui peuvent être employés par le Ministère. Les résultats locaux pour la compétence à écrire sont par la suite observés, suivis de ceux des épreuves uniques. Nous présentons ensuite les résultats finaux d'écriture constitués par le Ministère. Finalement, ces différents résultats sont mis côte à côte afin de comparer de quelle façon ils ont évolué.

##### 4.5.1 Données observées

La recherche documentaire effectuée à la Sanction des études a permis de mettre la main sur des données autres que celles rendues publiques par le Ministère. Celui-ci diffuse annuellement en ligne un compte rendu présentant les résultats aux épreuves uniques à différentes matières selon plusieurs variables : école privée ou publique, le sexe, l'établissement, la commission scolaire. On y retrouve des résultats pour l'ensemble des épreuves ministérielles et pour chacune prise individuellement. Ces documents sont disponibles à tous en quelques clics et ils recèlent des informations fort intéressantes comme une évolution sur cinq ans des résultats des élèves en FLE. Notre recherche documentaire nous a toutefois d'aller plus loin et de mettre la main, nous l'avons vu, sur des *Rapports statistiques* internes au Ministère pour les années 1972 à 2008. Ces documents présentent les résultats moyens provinciaux de toutes les épreuves uniques et locales,

et ce pour toutes les matières évaluées à la fin du secondaire. Rappelons que nous avons relevé les données suivantes :

- la moyenne provinciale des résultats locaux *bruts* pour la compétence à écrire
- la moyenne de ces résultats locaux après avoir été *modérés* par le Ministère
- la moyenne des résultats bruts aux épreuves *uniques*
- la moyenne des résultats *convertis* aux épreuves uniques
- la moyenne des résultats finaux en écriture (définis par le Ministère)
- le taux provincial de réussite aux épreuves locales
- le taux de réussite *modéré* aux épreuves locales d'écriture
- le taux de réussite aux épreuves uniques
- le taux de réussite de la compétence à écrire

Les données contenues dans les *rapports statistiques* nous semblaient fort intéressantes puisqu'elles permettaient de continuer la réflexion sur le rôle de l'évaluation locale dans la constitution de la note finale de l'élève. Elles mettent également en relief une méthode de normalisation des notes que le Ministère appelle *modération* et sur laquelle nous reviendrons plus loin. Surtout, elles étaient disponibles sur une période de temps appréciable pour le bien d'une recherche comme la nôtre. Les premières données concernant les épreuves uniques d'écriture remontent à 1989, ce qui permet d'observer les résultats sur une période de 19 ans.

Notons que ces rapports présentent seulement depuis 1985 des résultats et des taux de réussite. Jusqu'en 1984, on se contentait de comptabiliser la présence des élèves, le nombre et le taux d'échec par matière [Résultats, 1984].

#### 4.5.2 Conversion et modération

Le Ministère souhaite « que les épreuves qu'il prépare comprennent d'année en année un degré de difficulté équivalent » [Résultats, 2010, p.6]. Il peut tenir compte de difficultés inattendues ayant entraîné un taux d'échec trop élevé aux épreuves uniques en appliquant une *conversion* des notes obtenues par les élèves. L'article 470 de la LIP assure au Ministère le droit de revoir à la hausse les résultats advenant une telle irrégularité (Gouvernement du Québec).

On retrouve dans les rapports statistiques la moyenne *brute* des résultats pour l'épreuve unique d'écriture, suivie de la moyenne *convertie*. Toutefois, on observe année après année une absence de variation entre les deux, ce qui indique que jamais le Ministère n'a eu recours à la conversion des résultats depuis 1989.

Une seconde mesure, la *modération*, permet de prendre en compte que « le degré de difficulté des épreuves locales auxquelles les élèves sont soumis n'est pas identique d'un endroit à un autre » [Résultats, 2010, p.6]. Un même résultat n'aura pas la même signification selon qu'il provient d'un élève en milieu allophone ou d'un autre évoluant dans un groupe francophone homogène. Les enseignants ne procèdent pas tous de la même façon au moment d'évaluer la compétence à écrire et leurs attentes peuvent grandement varier. Aux yeux du Ministère, l'épreuve unique représente dans ce contexte un « indice du rendement relatif des différents groupes d'élèves » dont il peut se servir pour « minimiser ou annuler les effets des variations locales » [Résultats, 2010, p.6]. Après avoir comparé les résultats locaux d'un groupe d'élèves avec ceux obtenus à l'épreuve unique, le Ministère peut par un procédé statistique modifier à la hausse ou à la baisse les résultats locaux de ce même groupe<sup>48</sup>. Comme nous le verrons ultérieurement, il s'agit d'une mesure dont les effets sur les résultats finaux des élèves méritent d'être observés.

---

<sup>48</sup> Cette méthode de calcul « ne pourrait en aucun cas faire échouer l'élève qui aurait obtenu la note de passage à l'épreuve unique. » [Résultats, 2010, p.7]

### 4.5.3 Les résultats locaux d'écriture

Les résultats locaux et aux épreuves uniques sont présentés sous forme de moyenne pour l'ensemble du Québec. Ces résultats, comme les différents taux de réussite, concernent à la fois les réseaux publics et privés pour favoriser une meilleure vue d'ensemble. Ils sont tous présentés en pourcentages.

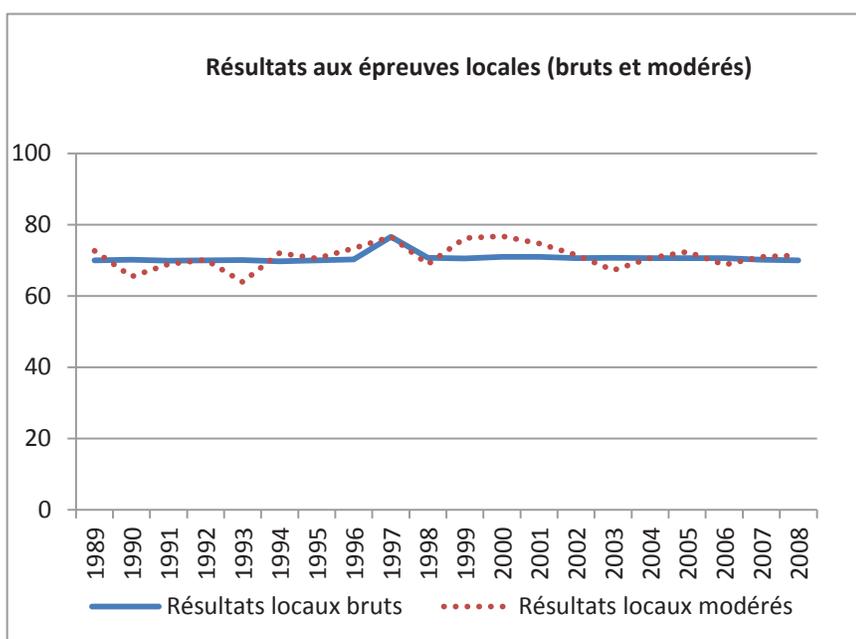
Le tableau et le graphique suivants présentent l'évolution la moyenne provinciale, des résultats locaux avant et après avoir été modérés par le Ministère :

Tableau 12. Les résultats locaux d'écriture bruts et modérés

	Résultats locaux bruts	Résultats locaux modérés
1989	70	72,7
1990	70,2	65,4
1991	69,9	68,9
1992	70	70,2
1993	70,1	63,9
1994	69,7	72
1995	70	70,5
1996	70,3	73,4
1997	76,6	76,6
1998	70,7	68,9
1999	70,5	76,2
2000	71	76,8
2001	71	74,7
2002	70,6	71,5
2003	70,7	67,2
2004	70,6	70,6
2005	70,6	72,4
2006	70,6	68,7
2007	70,2	71
2008	70	71,4

Source : adapté de Lefrançois et al., 2011

Figure 20. Les résultats locaux d'écriture, bruts et modérés



Source : adapté de Lefrançois et al. 2011

On observe que les résultats, malgré quelques fluctuations, sont aujourd'hui tout à fait comparables à 1989. Nous ne remarquons ni baisse marquée ni augmentation fulgurante des résultats des élèves décernés par les établissements.

La modération appliquée aux résultats locaux a par ailleurs régulièrement entraîné un écart entre les deux courbes. En 2000 par exemple, la moyenne provinciale avant la modération était

inférieure de 5.8 % avant que le Ministère n'applique cette mesure. La situation était inverse en 1993, où la moyenne a alors diminué après la modération des résultats.

#### 4.5.4 Les résultats aux épreuves

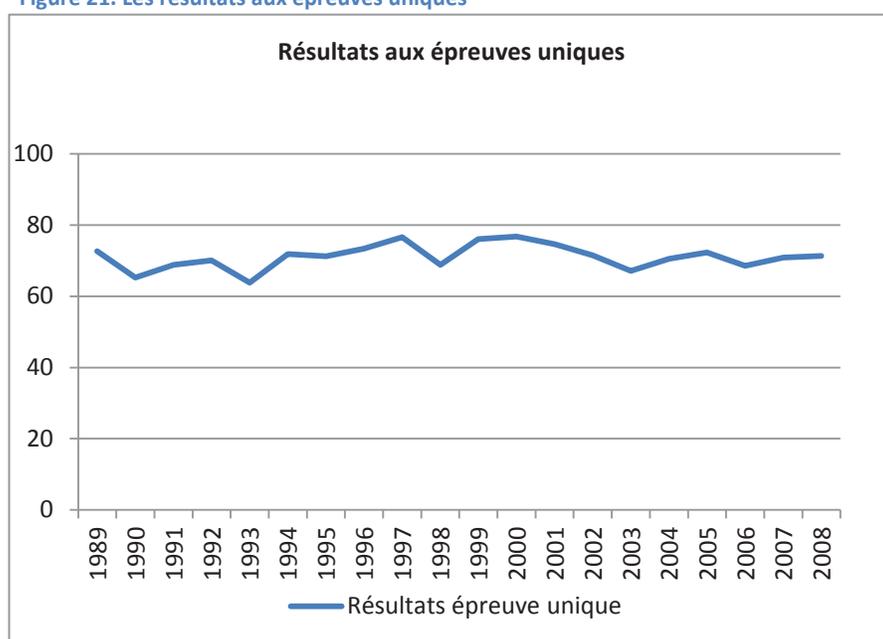
Le tableau et le graphique qui suivent présentent l'évolution du résultat aux épreuves uniques. Ici encore, une certaine constance s'observe.

Tableau 13. Les résultats épreuves uniques

	Résultats aux épreuves uniques
1989	72,7
1990	65,3
1991	68,8
1992	70,1
1993	63,8
1994	71,9
1995	71,2
1996	73,4
1997	76,6
1998	68,8
1999	76,1
2000	76,8
2001	74,6
2002	71,5
2003	67,1
2004	70,5
2005	72,3
2006	68,6
2007	70,9
2008	71,3

Source : adapté de Lefrançois et al., 2011

Figure 21. Les résultats aux épreuves uniques



Source : adapté de Lefrançois et al., 2011

La performance des élèves ne suit à nouveau une courbe ni ascendante ni descendante, se maintenant toujours entre 63,8 % et 76,8 %.

#### 4.5.5 Les résultats finaux à la compétence à écrire

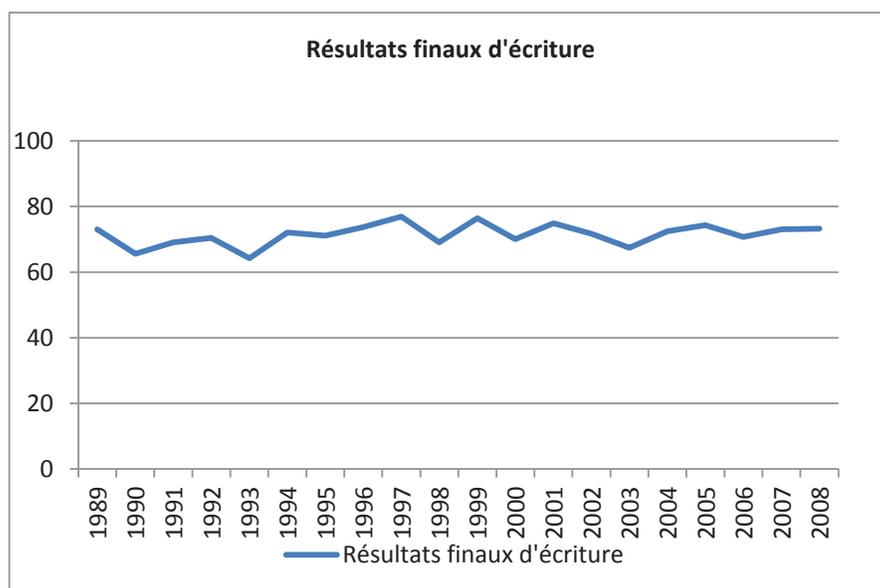
Nous avons finalement dressé le portrait de l'évolution des résultats pour la compétence à écrire, toujours sous forme de moyenne provinciale.

Tableau 14. Les résultats finaux d'écriture

	Résultat final d'écriture
1989	73
1990	65,6
1991	69,1
1992	70,4
1993	64,2
1994	72,1
1995	71,1
1996	73,7
1997	76,9
1998	69,1
1999	76,4
2000	70
2001	74,9
2002	71,7
2003	67,4
2004	72,5
2005	74,3
2006	70,7
2007	73
2008	73,2

Source : adapté de Lefrançois *et al.*, 2011

Figure 22. Les résultats finaux d'écriture



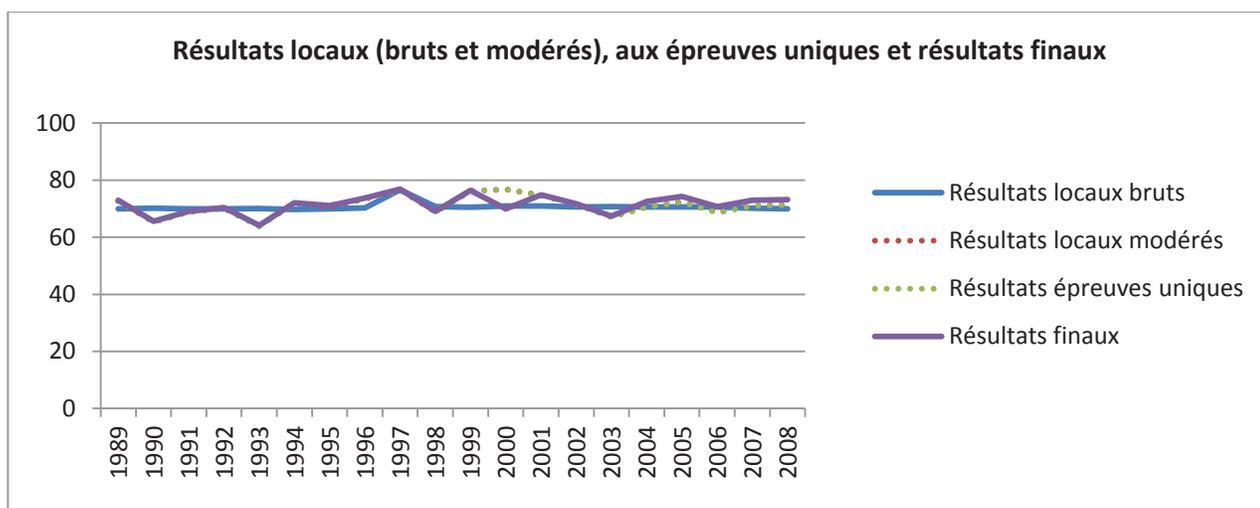
Source : adapté de Lefrançois *et al.*, 2011

Sans surprise, une constance est une fois de plus constatée.

#### 4.5.6 Interinfluence des résultats locaux et ministériels

En observant bien la courbe des résultats finaux dans le graphique précédent, nous remarquons qu'elle semble suivre la même trajectoire que celle des résultats de l'épreuve unique et que celle des résultats locaux modérés. Le prochain graphique présente l'évolution de ces trois moyennes, ainsi que celle des résultats locaux avant modération.

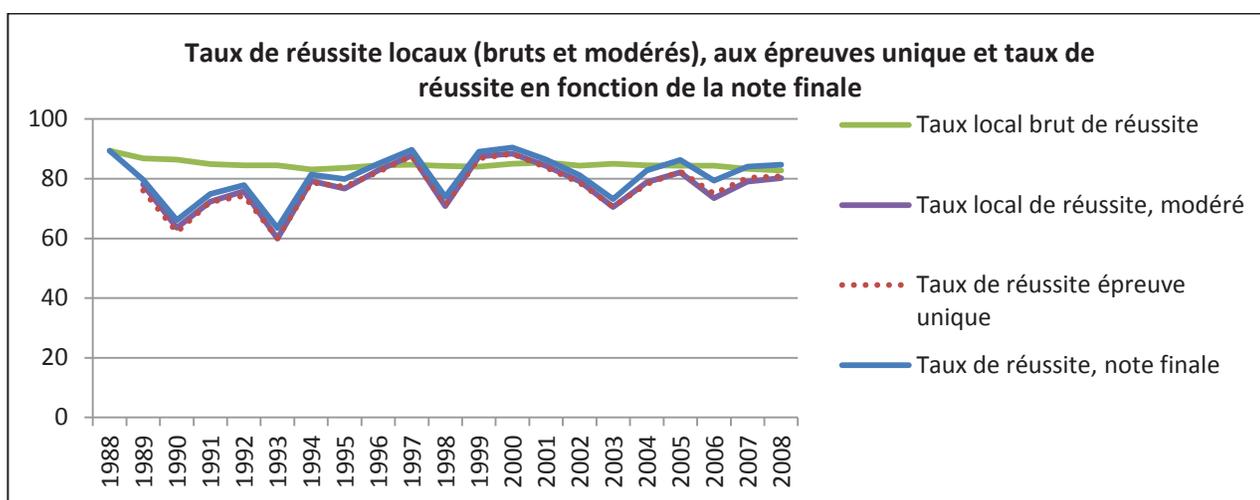
Figure 23. Résultats locaux, aux épreuves uniques et finaux



Source : adapté de Lefrançois *et al.*, 2011

On remarque que la moyenne provinciale des résultats locaux modérés suit une courbe identique à celle des épreuves uniques. Les résultats finaux suivent la plupart du temps la même trajectoire, exception faite de l'année 2000. En outre, l'évolution de la moyenne des résultats locaux avant modération est pour sa part plus indépendante, suivant de façon bien moins marquée les fluctuations des trois autres résultats. Ce même phénomène s'observe au sujet des taux de réussite, comme l'illustre le prochain graphique.

Figure 24. Les différents taux de réussite



Source : adapté de Lefrançois *et al.*, 2011

Le taux local de réussite suit ici encore une trajectoire différente selon que les résultats ont été ou non modérés par le Ministère.

#### 4.5.7 Interprétation des résultats

Notre quatrième et dernier objectif, *décrire l'évolution des résultats des élèves*, nous a mené à deux constats.

Le premier est que les résultats aux épreuves uniques sont restés constants en presque 20 ans. Ils n'ont ni augmenté, ni baissé dans une tendance claire entre 1989 et 2008. Comme les paramètres des épreuves sont restés assez constants, cela pourrait suggérer que le niveau moyen des élèves en écriture se serait maintenu en 5<sup>e</sup> secondaire. Rappelons toutefois que les mesures de soutien aux élèves (temps alloué à la tâche, ouvrages de référence) ont été progressivement augmentées alors que l'ampleur de la tâche est restée la même. Il serait toutefois difficile de savoir à quel point ces mesures ont influencé ou non les résultats. Par ailleurs, il faut noter que le nombre d'erreurs permises pour la réussite des critères linguistiques a légèrement augmenté en 1990. En observant la constance des résultats, peut-on alors penser que, plutôt que de se maintenir, le niveau de compétence des élèves dans le cadre des épreuves uniques aurait en réalité diminué? Si tel était le cas, nous aurions observé au minimum une légère hausse des résultats pour l'année 1990, au moment où la latitude des critères linguistique a augmenté. Ou alors, à tout le moins, les résultats se seraient maintenus. Or, nous notons plutôt pour cette année une baisse de 7 % de la moyenne provinciale. De plus, les fluctuations des résultats des années suivantes ne permettent pas de conclure que l'augmentation du nombre d'erreurs permises a eu un effet tangible et durable sur les résultats des élèves. Autrement dit, nous pensons que bien des facteurs peuvent influencer la performance aux épreuves uniques en dehors du niveau d'exigence de la grille de correction.

Un second constat se fait lorsqu'on observe les différents tableaux de résultats du point précédent. Les documents ministériels nous informent que la note finale d'écriture est constituée à 50 % de la note locale et 50 % de celle obtenue à l'épreuve unique. Or, on observe que les moyennes locales modérées et les résultats finaux coïncident souvent. Cela laisse penser que le calcul de la note finale de l'élève s'effectuerait, en toute logique, après la modération de la note locale par le Ministère. L'indépendance de la courbe des résultats locaux bruts par rapport à celles des résultats locaux modérés et ministériels renforce cette supposition.

Ceci peut suggérer que l'épreuve unique revêt une importance plus grande qu'anticipée. En plus de compter pour la moitié de la note d'écriture, elle sert de base au calcul qu'effectue le Ministère pour modérer les notes locales.

Tout cela laisse suggérer que la modération, originalement destinée à compenser les inégalités des forces entre les élèves de différents milieux, serait une mesure régulièrement utilisée par le

Ministère, du moins assez pour influencer les moyennes provinciales<sup>49</sup>. Cela augmenterait l'importance pour l'élève de réussir adéquatement à l'épreuve unique.

Il ne s'agit là toutefois que d'une hypothèse, qu'une prochaine étude pourrait corroborer ou infirmer à l'aide de données plus détaillées par régions ou, encore mieux, par établissements, afin de vérifier à quelle fréquence le Ministère emploie la modération des résultats locaux.

---

<sup>49</sup> Nous savons à ce jour que la modération est utilisée par le Ministère sur une base régulière. Toutefois, malgré quelques recherches, cela n'a pas pu être corroboré par un employé du MELS. Nous espérons que, dans une recherche future, cette information puisse être clarifiée.

## **V. CONCLUSION**

Les critiques concernant la qualité de la langue des élèves se succèdent depuis plus d'un siècle et demi. Celles-ci mettent très souvent en cause le système scolaire, à l'instar de la *Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue au Québec* qui en 2001 affirmait dans son rapport que l'école québécoise « [s'acquittait] mal de sa responsabilité d'assurer la maîtrise du français tant à l'oral qu'à l'écrit. » (Gouvernement du Québec, 2001, p.39). Cette observation rejoignait celles des Arthur Buies, Jean-Paul Desbiens et autres qui ont tour à tour sonné l'alarme quant à la pauvreté de la langue des élèves. Dans ce concert des critiques, la compétence à écrire occupe une place importante. Rappelons qu'en 2004, 73 % des Québécois pensaient que les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire étaient incapables d'écrire convenablement en français (OQLF, 2008). Le français est-il donc en crise dans les écoles? Peut-on conclure à une dérive du système éducatif? Maurais (1985) répond à cela qu'on ne pourrait parler d'une telle dégradation en l'absence d'études diachroniques rigoureuses sur la question. Alors que les premiers élèves issus de la Réforme ont récemment investi les bancs du collégial, la pérennité du débat sur la qualité du français écrit des jeunes semble assurée pour encore quelques années.

Dans ce contexte, nous souhaitons par notre étude contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de l'évolution de la compétence à écrire des élèves. Parce qu'il s'agit là d'une vaste question, nous avons choisi de l'aborder sous l'angle des épreuves uniques d'écriture. À ce jour, aucune étude n'a permis d'analyser ces épreuves sur une période aussi longue que celle que nous projetions. De plus, la qualité de la langue repose en partie sur la maîtrise d'une imposante composante linguistique (Lefrançois *et al.*, 2005), qui implique la maîtrise de l'orthographe d'usage, de l'orthographe grammaticale, du lexique, de la syntaxe et de la ponctuation (Lefrançois *et al.*, 2005, Riegel *et al.*, 1994). La composante linguistique est par ailleurs au cœur de nos représentations lorsque l'on pense à la maîtrise de la langue. Pour toutes ces raisons, et parce que nous ne pouvions, faute de temps, aborder dans toute sa complexité la compétence à écrire, notre recherche fut axée sur l'évaluation de cette composante dans les épreuves uniques d'écriture.

Ces épreuves constituent un levier important à la disposition du Ministère pour la régulation de la qualité de la langue des élèves. Nous faisons d'emblée le pari qu'elles seraient révélatrices de ses priorités dans la matière. Elles ont lieu une fois par année et nous sommes conscients que nous ne pouvons, à travers une seule observation, porter un jugement sur le niveau de maîtrise de la compétence à écrire de cohortes entières d'élèves. Une compétence, c'est plutôt un savoir-agir complexe qui entre en jeu dans plusieurs situations différentes, s'acquiert progressivement et évolue dans le temps (Tardif, 2006). Toutefois, les épreuves uniques ont l'avantage d'être des

données disponibles sur une longue période de temps et permettent de dresser le portrait de ce qui était attendu des élèves en matière d'écriture année après année. Pour toutes ces raisons, notre recherche portait non pas sur l'évolution de la compétence à écrire des élèves à proprement parler, mais plutôt sur l'évolution de l'évaluation qu'en fait le Ministère au moment crucial de la certification des études secondaires. De plus, comme toute épreuve entraîne un résultat, nous avons observé l'évolution de la performance des élèves, bien qu'elle ne constitue pas l'objet principal de notre recherche. Cet aspect des épreuves uniques a été abordé parce que nous le considérons comme un indicateur valable de la compétence à écrire des élèves, sans toutefois qu'il soit suffisant pour tirer de grandes conclusions sur l'évolution de cette compétence.

Nous nous sommes posé d'entrée de jeu la question suivante :

- Comment a évolué l'évaluation de la composante linguistique de la compétence à écrire au sein des épreuves uniques de 5<sup>e</sup> secondaire?

Notre recherche s'est orientée autour de quatre grands objectifs. Nous voulions en premier lieu *décrire les tâches et leur contexte*. Le contexte des tâches devait nous donner des informations sur la place consacrée au fil du temps à la compétence à écrire au sein du FLE ainsi qu'à celle de l'épreuve unique. Face aux deux autres compétences (lecture et communication orale), on note au Ministère un biais favorable à l'écriture. En 5<sup>e</sup> secondaire, elle occupe depuis 1989 une place plus importante que les deux autres dans la pondération menant au résultat global de FLE, en plus d'être restée depuis 1995 la seule compétence à faire l'objet d'une épreuve et d'une correction centralisées. Alors que les résultats finaux en lecture et en communication orale reposent entièrement sur une évaluation faite au niveau local par les enseignants, la note finale d'écriture continue depuis 23 ans à reposer à hauteur de 50 % sur le résultat obtenu à l'épreuve unique.

En ce qui concerne les tâches, on remarque une constante importante : depuis au minimum 1971, le Ministère évalue la compétence à écrire exclusivement dans le cadre de productions écrites. Qui plus est, les paramètres des tâches sont restés assez stables depuis 1986, année d'implantation de la première épreuve unique d'écriture. Un exemple : les élèves doivent depuis 1986 produire un texte argumentatif sur un sujet ancré dans leur réalité ou dans l'actualité. Il faut également noter que les mesures de soutien, comme le temps alloué ou les documents de référence permis, ont augmenté alors que l'ampleur de la tâche est restée la même (500 mots). De prime abord, on pourrait conclure à une diminution des attentes. Ou alors, au contraire, cela pourrait illustrer comment le MELS tient plus compte qu'avant de la complexité du processus d'écriture. En effet, depuis 1986, il permet de façon croissante l'exploitation de ressources que tout scripteur peut

avoir à sa disposition en contexte réel d'écriture (dictionnaire, recueil de conjugaison, etc.). Il intègre également écriture et lecture en donnant l'occasion à l'élève, depuis 1998, de collecter de l'information et réfléchir au sujet donné dans le cadre d'une activité de préparation. On peut aisément imaginer que cette activité ait eu pour effet d'augmenter la qualité des textes des élèves.

Notre second objectif de recherche consistait à *décrire les paramètres de correction des épreuves*. En ce qui concerne les critères linguistiques, nous avons pu constater que les grilles de correction sont restées assez constantes dans le temps malgré plusieurs vagues de modifications. Par ailleurs, en 1990, on note une augmentation du nombre d'erreurs permises pour l'atteinte des différents niveaux de performance (A, B, C...) aux critères linguistiques. Un léger resserrement des attentes a par la suite eu lieu en 2002. Autre fait important, la composante linguistique a toujours occupé la moitié des points de l'épreuve. Dans la vision du Ministère, la maîtrise de la langue semble donc être depuis longtemps placée sur un même pied d'égalité que celle du discours.

Pour comprendre davantage les attentes pour la réussite les élèves, nous avons comme troisième objectif de *décrire les différents seuils de réussite et leur influence sur le cheminement scolaire de l'élève*. L'analyse de 26 ans d'épreuves uniques a montré que le Ministère établit de façon très récurrente des seuils de réussite pour différents niveaux : critères linguistiques pris individuellement, critères linguistiques dans leur ensemble (volet *forme* de la grille de correction), épreuve elle-même, compétence à écrire et FLE. Or, nous remarquons que ces seuils, pourtant clairement communiqués, n'ont pratiquement jamais été accompagnés de conséquences claires en cas d'échec. Nous entendons ici que ces conséquences existaient peut-être parfois, mais qu'elles n'ont pas été communiquées avec la même clarté que les seuils de réussite. On peut toutefois noter deux exceptions récentes. En premier lieu, alors que le seuil de réussite de l'épreuve unique (60 %) a été abandonné en 2003, le Ministère a instauré la mesure du *filtre orthographique*, qui peut mener l'élève accumulant 35 erreurs d'orthographe ou plus à perdre tous les points accordés au volet linguistique. Cette mesure définit une conséquence claire pour une faible performance à un critère donné. Surtout, elle dénote un biais favorable à l'orthographe dans la correction des épreuves uniques, alors que la syntaxe ou le lexique ne sont pas sanctionnés de la même façon. En second lieu, l'échec à l'une des trois compétences en FLE (avec un seuil de 50 %) entraîne depuis 2003 un échec à la matière FLE au complet.

Notons qu'en ce qui a trait à l'épreuve unique, l'abandon du seuil de réussite fait en sorte qu'il demeure plus que jamais possible de pallier une mauvaise performance par de meilleures notes

aux épreuves locales et vice versa. De plus, la mesure du *filtre orthographique* laisse entrevoir qu'un grand nombre d'erreurs de syntaxe, de ponctuation ou de vocabulaire n'entraînerait rien d'autre que la perte des points accordés à l'un ou l'autre de ces critères.

Finalement, notre quatrième objectif visait à *décrire l'évolution des résultats des élèves*. À la lumière des moyennes provinciales des résultats aux épreuves uniques, on remarque principalement que ceux-ci n'ont suivi ni de baisse ni de hausse constante entre 1989 et 2008. Malgré que le nombre d'erreurs permises ait entretemps augmenté, nous pensons qu'on ne peut conclure que la performance réelle des élèves aux épreuves aurait diminué. Le résultat ne repose pas uniquement sur les exigences des grilles de correction et d'autres facteurs peuvent l'influencer, comme la qualité du sujet proposé. Nos données nous montrent simplement des résultats globalement constants, dans le contexte d'une épreuve dont les exigences sont elles aussi restées relativement stables.

Notre recherche laisse dans son sillage plusieurs questions. L'observation des résultats nous a notamment mené à nous interroger sur le mécanisme de *modération* employé par le Ministère pour assurer le traitement équitable des résultats des différents groupes d'élèves. Constatant que les résultats moyens provinciaux aux épreuves uniques, ceux aux épreuves locales *modérées* et les résultats finaux en écriture ont beaucoup coïncidé en presque 20 ans, nous aurions souhaité sonder davantage la question. La note locale ne compte plus pour 50 % du résultat final si, avant le calcul dudit résultat, elle fait l'objet d'une modération en fonction de la performance à l'épreuve unique. L'épreuve centralisée prendrait alors une tout autre importance. Nous ne pouvons rien conclure sur le sujet, n'ayant travaillé qu'avec de vastes moyennes provinciales. Toutefois, qu'il serait utile de savoir à quelle fréquence le Ministère modère les résultats locaux. Concernant l'analyse des épreuves, nous nous sommes concentré en priorité sur l'évaluation de la composante linguistique. Parce que la langue ne se limite évidemment pas à cette composante, il serait maintenant intéressant d'observer de façon systématique l'évolution des critères discursifs des grilles de correction. Par ailleurs, qu'en est-il de l'épreuve sœur de l'épreuve unique, l'épreuve *uniforme* qui marque la fin du collégial? On peut se demander si celle-ci a évolué ou non au rythme de la première.

En outre, cette recherche traite davantage de l'évolution de l'évaluation de l'écriture que de celle du niveau des élèves. Pour joindre ces deux aspects, de futures recherches pourraient porter spécifiquement sur les textes des élèves produits dans le contexte des épreuves uniques. Il serait par exemple intéressant, dans le cas où des cahiers de rédactions d'élèves auraient été archivés,

de corriger différentes copies de toutes les époques avec une même grille (ancienne et/ou actuelle) pour pouvoir juger de l'évolution du niveau des textes des élèves. Nous pensons qu'il serait également important de vérifier ce qui a été considéré ou non comme une erreur à différentes époques. À cet effet, une analyse approfondie des documents destinés aux correcteurs des épreuves serait nécessaire. Cet aspect contribuerait à la connaissance des attentes envers les élèves en matière de langue tout en donnant une autre perspective à leurs résultats.

De façon plus générale, parce que les épreuves uniques ne sont qu'un indice parmi d'autres de l'évolution de la compétence à écrire des élèves, nous espérons que d'autres travaux continueront d'ajouter des données tangibles à un débat où, souvent, les impressions occupent trop de place, au détriment des faits.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ADEREQ (2009). *Politique et modalités relatives au test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉÉ)*. Repéré à [http://www.cpe.ugam.ca/PDF/PolitiqueModalites\\_relatives\\_TECFEE%20ADEREQ.pdf](http://www.cpe.ugam.ca/PDF/PolitiqueModalites_relatives_TECFEE%20ADEREQ.pdf)
- AQPF (1977). Les résolutions de l'Assemblée générale. *Québec français* (28), p.11.
- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Anctil\\_Dominic\\_2011\\_these.pdf](http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Anctil_Dominic_2011_these.pdf)
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford : Oxford University press.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation des données, le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors série (2), p.98-114.
- Bonneville, J. (2007). Description des cours obligatoires de littérature au collégial. *Lettres québécoises : la revue de l'actualité littéraire*, n° 126, p.9-10. Repéré à <http://www.erudit.org/culture/lq1076302/lq1197870/36714ac.html?vue=resume>
- Bouchard, C. (2003). Anglicisation et autodépréciation. Dans Michel Plourde (dir.), *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie* (p.197-205). Québec : Fides.
- Brochu, A. (2003). L'éveil de la parole. Dans Michel Plourde (dir.), *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie* (p.260-272). Québec : Fides.
- CAPFE (2001). *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form\\_titul\\_pers\\_scolaire/guide\\_ens\\_prof-f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/guide_ens_prof-f.pdf)
- Carpentier, A. (2010). *Étude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4125/4/Carpentier\\_Anylene\\_2010\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/4125/4/Carpentier_Anylene_2010_these.pdf)
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- Chiss, J.-L., David, J. et Reuter, Y. (2008). *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Clark, I.L. (2003). *Concepts in composition, theory and practice in the teaching of writing*. New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Combettes, B. (1988). *Pour une grammaire textuelle*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- CSDM (2011). *Mission et enjeux, Plan stratégique*. Repéré à <http://www.csdm.qc.ca/CSDM/MissionEnjeux/PlanStrategique.aspx>

- CSDM (2011). *Le point sur les résultats, reddition de comptes 2010-2011*. Repéré à <http://www.csdm.qc.ca/CSDM/MissionEnjeux/RedditionComptes.aspx>
- CSDM (2012). *Plan de réussite*. Repéré à <http://la-voie.csdm.ca/ecole/projet-educatif1/>
- CSDM, MELS (2010). *Convention de partenariat, Article 459.3 LIP, Mesures mises en œuvre pour assurer la réussite des élèves*. Repéré à <http://www.csdm.qc.ca/Reussir/PlanReussir.aspx>
- CSLF (2005). *Mémoire sur l'orthographe*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf214/f214.pdf>
- CSLF (2012). *Lancement du concours « Je réseaute en français » dans les médias sociaux*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/communiques-de-presse/communiquede-presse/article/plancement-du-concours-emje-reseaute-en-francaisem-dans-les-medias-sociauxp/?highlight=>
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Davidson, F., Lynch, B.-K. (2002). *Testcraft: a teacher's guide to writing and using language test specifications*. New Heaven: Yale University Press.
- Desbiens, JP (1960). *Les insolences du Frère Untel*. Montréal, Les Éditions de l'Homme. Repéré à [http://classiques.ugac.ca/contemporains/desbiens\\_jean\\_paul/insolences\\_frere\\_untel/insolences\\_frere\\_untel.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/desbiens_jean_paul/insolences_frere_untel/insolences_frere_untel.pdf)
- École La Voie (2011). *Plan de réussite*. Repéré à <http://la-voie.csdm.ca/files/2011/07/Plan-de-reussite.pdf>
- Fayol, M., Garcia-Debanc, C. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens. *Repères* (26-27), p.293-315. Repéré à [http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num\\_fas=281](http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=281)
- Flower, L. et Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), p.365-387. Repéré à <http://www.jstor.org/stable/356600>
- Gagné, G. (2003). Les programmes d'enseignement du français. Dans Michel Plourde (dir.), *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie* (p.392-399). Québec : Fides.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American psychologist*, 18(8), p.519-521.
- Gouvernement du Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Québec, La Commission. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>

Gouvernement du Québec (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Québec, Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec. Repéré à

[http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/COM1-021\\_Rapport\\_final.pdf](http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/COM1-021_Rapport_final.pdf)

Gouvernement du Québec (2009). *Plan stratégique en matière de politique linguistique*. Repéré à [http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Plan\\_strategique\\_2009-2014.pdf](http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/Plan_strategique_2009-2014.pdf)

Gouvernement du Québec (2012). *Charte de la langue française*. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_1\\_1/C11.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_1_1/C11.html)

Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I\\_1\\_3\\_3/I13\\_3R8.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_1_3_3/I13_3R8.HTM)

Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire, étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Inchauspé, P. (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole.htm#tmat>

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Chenelière éducation.

Laurier, M.D., Morissette, D. et Tousignant, R. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Lebrun, M. (2007). Les tensions et débats dans l'enseignement du français au Québec. *Le français aujourd'hui*, 1(156), p.87-93.

Lefrançois, P., Brissaud, C., Lombard, V. et Mout, T. (2011). *Les exigences linguistiques du Québec et d'autres systèmes scolaires*. Montréal : Université de Montréal.

Lefrançois, P., Laurier, M.D., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-avec%20annexes-PascaleLefrancois.pdf>

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lussier, D. et Turner, C. E. (1995). *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal : CEC.
- Maurais, J. (1985). La crise du Français au Québec. Dans Maurais, J. (dir.), *La Crise des langues* (39-83). Québec : Direction générale des publications gouvernementales du Ministère des Communications.
- Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue, un projet de société*. Québec, Conseil de la langue française. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubbb147/b147.pdf>
- MELS (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire : rapport final table de pilotage du renouvelé pédagogique*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage\\_ProgFormation/Rapport\\_TablePilotage\\_ProgFormationMAJAvril2007.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/TablePilotage_ProgFormation/Rapport_TablePilotage_ProgFormationMAJAvril2007.pdf)
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle : français, langue d'enseignement*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme\\_de\\_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre051v2.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/secondaire/pdf/prform2004/chapitre051v2.pdf)
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle : français, langue d'enseignement*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/PFEQ\\_FrancaislAngueEnseignement.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaislAngueEnseignement.pdf)
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2<sup>e</sup> cycle : compétences transversales*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq\\_chap3.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf)
- MELS (2008). *Mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrancais/index.asp?page=mesures>
- MELS (2009). *Document d'information, épreuve unique, français langue d'enseignement, 5<sup>e</sup> secondaire, écriture*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1945984>
- MELS (2009). *Info-sanction, jeunes adultes* (Publication no. 09-10-013). Repéré à [http://pages.videotron.com/sylvaind/mels\\_correction](http://pages.videotron.com/sylvaind/mels_correction)
- MELS (2009). *L'école j'y tiens, tous ensemble pour la réussite scolaire* (Publication no. 08-01257). Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)

MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, français, langue d'enseignement*. Repéré à

<http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA?tab=108>

MELS (2009). *Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement*. Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/pdf/fraEns\\_SectionCom.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf)

MELS (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, enseignement primaire 1er, 2e et 3e cycle*. Repéré à

<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999755>

MELS (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages, français, langue d'enseignement, enseignement secondaire 1<sup>er</sup> et 2e cycle*. Repéré à

<https://www7.mels.gouv.qc.ca/dc/evaluation/index.php?page=francais-langue-d-enseignement-sec>

MELS (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu*. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=549>

MELS (2011). *Indicateurs de l'éducation- Édition 2011*. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=126>

MELS (2011). *Mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes*. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationfrancais/index.asp?page=mesures>

MELS (2011). *Pondération des compétences 2011-2012, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Repéré à

<http://www.csrn.qc.ca/csrn/document/fpub/ponderation.pdf>

MELS (2011). *Progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/FLE/index.asp>

MELS (2011). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2010*. Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction\\_etudes/ResultatsEreuvesUniquesJuin2010\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/ResultatsEreuvesUniquesJuin2010_f.pdf)

MEQ (1992). *Guide d'évaluation d'un texte d'opinion* (Publication no. 9192-0994).

MEQ (1999). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire, résultats obtenus par les élèves du Québec aux épreuves de lecture et d'écriture de 1998*. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirs/rle98fin.pdf>

MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire*. Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme\\_de\\_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001.pdf)

MEQ (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*.

MEQ (2003). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire, résultats obtenus par les élèves du Québec aux épreuves de lecture et d'écriture de 2002*. Repéré à

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sanction/pirs/PIRS2002-Ecrit.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Diplôme national du brevet, session 2010, Français, série collège*.

Ministère de la Communauté française (2010). *Épreuve externe commune 2010*.

Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (1), 95-120.

Moffet, J.D. et Demalsy, A. (1994). *Les compétences et la maîtrise du français au collégial : étude descriptive*. Rimouski : Service de recherche et de perfectionnement du Cégep de Rimouski.

Morissette, D. et Tousignant, R. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Mucchielli, A. et Paillé, P. (2005). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans Mucchielli, A. et Paillé, P., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.

OCDE (2012), *Stats extracts*. Repéré à <http://stats.oecd.org/>

OQLF (2004). *Politique de l'officialisation linguistique*. Repéré à

[http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/politique\\_officialisation\\_2008\\_0425.pdf](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/officialisation/politique_officialisation_2008_0425.pdf)

OQLF (2008). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique au Québec : 2002-2007*. Repéré à

[http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/rapport\\_complet.pdf](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes/rapport_complet.pdf)

OQLF (2011). *À propos de l'office, Mission et rôle*. Repéré à

<http://www.oqlf.gouv.qc.ca/office/mission.html>

OQLF (2011). *Rapport sur l'évolution de la situation linguistique : suivi démolinguistique*. Repéré à

[http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes2011/20110909\\_faits\\_saillants.pdf](http://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes2011/20110909_faits_saillants.pdf)

OQRE (2011). *Test provincial de compétences linguistiques, 1<sup>ère</sup> séance*.

Ouillon, C., Boulanger, A., Dezutter, O., Fisher, C., Germain, D., Laurier, M.D., Cauchon, J. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Repéré à

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/SoutenirDeveloppementCompeteceEcrire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompeteceEcrire.pdf)

Poirier, C. (2003). Une langue qui se définit dans l'adversité. Dans Michel Plourde (dir.), *Le français au Québec, 400 ans d'histoire et de vie* (p.111-122). Québec : Fides.

Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec*. Montréal : Chenelière éducation.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Dunod.

Riegel, M., Rioul, R. et Pellat, J.-C. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presse universitaire de France.

Schneuwly, B. (2007). Le français, une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. Dans Schneuwly, B., *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (9-26). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : ERPI.

Statistiques Canada (2010). *Langue (y compris langue de travail)*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/rt-td/lng-fra.cfm>

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences, documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.

Van der Maren, J.-M. (1996). Les méthodes d'analyse exploratoire. Dans Van der Maren, J.-M., *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (1996). Les données invoquées. Dans Van der Maren, J.-M., *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van der Maren, J.-M. (1996). Le codage et le traitement des données. Dans Van der Maren, J.-M., *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

## **ANNEXE 1 : Documents collectés**

### Programme d'études

MEQ (1967). *Programme du secondaire V décroisé.*

MEQ (1967). *Programme d'études des écoles secondaire, français.*

MEQ (1981). *Programme d'études, secondaire, français langue maternelle, 5<sup>e</sup> secondaire, formation générale.*

MEQ (1995). *Programme d'études, le français, enseignement secondaire.*

### Documents constituant les épreuves et documents généraux sur les épreuves

DIP (1960). *Service des examens officiels, certificat d'études, 1960.*

DIP (1961). *Service des examens officiels, certificat d'études, 1961.*

DIP (1964). *Service des examens officiels, certificat d'études, 1964.*

MEQ (1971). *Bulletin d'information des examens, Ex. 1-71.*

MEQ (1971). *Bulletin d'information des examens, Ex. 2-71.*

MEQ (1971). *Bulletin d'information des examens, Ex. 3-71.*

MEQ (1971). *Bulletin d'information des examens, Ex. 4-71.*

MEQ (1972). *Bulletin d'information des examens, Ex. 1-72.*

MEQ (1972). *Bulletin d'information des examens, Ex. 2-72.*

MEQ (1972). *Bulletin d'information des examens, Ex. 3-72.*

MEQ (1973). *Bulletin d'information des examens, Ex. 1-73.*

MEQ (1973). *Bulletin d'information des examens, Ex. 2-73.*

MEQ (1973). *Bulletin d'information des examens, Ex. 3-73.*

MEQ (1980). *Clé de correction, français 512-532.*

MEQ (1981). *Clé de correction, français 512-532.*

MEQ (1983). *Examens de fin d'études secondaire, français 512 (compréhension de texte).*

MEQ (1984). *Les épreuves uniques de juin 1984.*

MEQ (1984). *Document d'information, bulletin d'information sur l'examen 1984.*

MEQ (1985). *Document d'information, bulletin d'information sur l'examen 1985.*

MEQ (1986). *Document d'information, bulletin d'information sur l'examen 1986.*

MEQ (1986). *Épreuve ministérielle de français écrit, 5e secondaire, mai 1986, Lettre à tous les élèves de 5e secondaire.*

MEQ (1987). *Document d'information, bulletin d'information sur l'examen 1987.*

MEQ (1987). *Épreuve ministérielle de français écrit, 5e secondaire, mai 1987, Guide d'administration et de correction.*

MEQ (1988). *Document d'information, bulletin d'information sur l'examen 1988.*

MEQ (1988). *Épreuve officielle de production d'un discours écrit, 5e secondaire, mai 1988, Guide d'administration et de correction.*

MEQ (1989). *Document d'information, bulletin d'information sur les épreuves uniques, français, langue maternelle.*

MEQ (1989). *Examen de fin d'études secondaires, français V, production d'un discours écrit, Guide d'administration et de correction.*

MEQ (1989). *Document d'information, bulletin d'information sur les épreuves uniques, français, langue maternelle.*

MEQ (1990). *Examen de fin d'études secondaires, français V, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*

MEQ (1990). *Examen de fin d'études secondaires, français V, production d'un discours écrit, consignes au surveillant.*

- MEQ (1990). *Document d'information, bulletin d'information sur les épreuves uniques, français, langue maternelle.*
- MEQ (1991). *Document d'information, épreuves uniques, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire.*
- MEQ (1991). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1991). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes au surveillant.*
- MEQ (1992). *Document d'information, épreuves uniques, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire.*
- MEQ (1992). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1992). *Guide d'évaluation d'un texte d'opinion, production d'un discours écrit, épreuve unique (132-560).*
- MEQ (1993). *Document d'information, épreuves uniques, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire.*
- MEQ (1993). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1993). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (1994). *Document d'information, épreuves uniques, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire.*
- MEQ (1994). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1994). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (1995). *Document d'information, épreuves uniques, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, production d'un discours écrit.*
- MEQ (1995). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1995). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (1996). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, production d'un discours écrit.*
- MEQ (1996). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1996). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (1997). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, production d'un discours écrit.*
- MEQ (1997). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1997). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (1998). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, production d'un discours écrit.*
- MEQ (1998). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*

- MEQ (1998). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MEQ (1998). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (1999). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, production d'un discours écrit.*
- MEQ (1999). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (1999). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MEQ (1999). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (2000). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MEQ (2000). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (2000). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MEQ (2000). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (2001). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MEQ (2001). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (2001). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MEQ (2001). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (2002). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MEQ (2002). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (2002). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MEQ (2002). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MEQ (2002). *Grille d'évaluation de l'épreuve unique d'écriture 2002, document de présentation.*
- MEQ (2003). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MEQ (2003). *Grille d'évaluation de l'épreuve unique d'écriture 2003, document de présentation.*
- MEQ (2004). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MEQ (2004). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MEQ (2004). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MEQ (2004). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*

- MELS (2005). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MELS (2005). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MELS (2005). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MELS (2005). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MELS (2005). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture.*
- MELS (2005). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture 2.*
- MELS (2006). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MELS (2006). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MELS (2006). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MELS (2006). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MELS (2006). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture*
- MELS (2007). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle de 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MELS (2007). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MELS (2007). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MELS (2007). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MELS (2007). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture.*
- MELS (2008). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle, 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MELS (2008). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MELS (2008). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*
- MELS (2008). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*
- MELS (2008). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture.*
- MELS (2009). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle, 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*
- MELS (2009). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de l'élève.*
- MELS (2009). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, cahier de préparation.*

MELS (2009). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*

MELS (2009). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture.*

MELS (2010). *Document d'information, épreuve unique, français langue maternelle, 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*

MELS (2010). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, dossier préparatoire.*

MELS (2010). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, consignes à la personne responsable de la surveillance.*

MELS (2010). *Examen de fin d'études secondaires, français, production d'un discours écrit, tâche d'écriture.*

MELS (2010). *Guide de correction d'un texte courant, épreuve unique d'écriture (132-520), Programme de français langue d'enseignement, 2010 - 2011 (Superviseurs).*

MELS (2011). *Document d'information, épreuve unique, enseignement secondaire 2<sup>e</sup> cycle. français langue d'enseignement, 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*

MELS (2012). *Épreuve unique, enseignement secondaire 2<sup>e</sup> cycle. français langue d'enseignement, 5<sup>e</sup> année du secondaire, écriture.*

### **Documents portant sur les résultats aux épreuves**

MEQ (1972). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1973). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1974). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1975). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1976). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1977). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1978). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1979). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1980). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1981). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1982). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1983). *Rapport statistique des résultats d'examens du secondaire.*

MEQ (1984). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1985). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1986). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1987). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1988). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1989). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1990). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1991). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1992). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1993). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1994). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1995). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1996). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1997). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

MEQ (1998). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*

- MEQ (1999). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MEQ (2000). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MEQ (2001). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MEQ (2002). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MEQ (2003). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MEQ (2004). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MELS (2005). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MELS (2006). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MELS (2008). *Rapport statistique des résultats aux épreuves du secondaire.*
- MEQ (1997). *Résultats aux épreuves uniques de juin 1996 par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (1998). *Résultats aux épreuves uniques de juin 1997 par commission scolaire et par établissement d'enseignement privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (1999). *Résultats aux épreuves uniques de juin 1998 par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (2000). *Résultats aux épreuves uniques de juin 1999 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (2001). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2000 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (2002). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2001 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (2003). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2002 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire.*
- MEQ (2004). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2003 et diplomation.*
- MEQ (2005). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2004 et diplomation.*
- MELS (2006). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2005 et diplomation.*
- MELS (2007). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2006 et diplomation.*
- MELS (2008). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2007 et diplomation*
- MELS (2009). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2008 et diplomation*
- MELS (2010). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2009.*
- MELS (2011). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2010.*
- MELS (2012). *Épreuves uniques, résultats aux épreuves uniques de juin 2011.*

## **ANNEXE 2 : Grille thématique**

	2011	2010
<b>PARAMÈTRES D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE D'ÉCRITURE DE 5e SECONDAIRE</b>		
<b>CATÉGORIES</b>		
<b>1- LE CONTEXTE: LA RÉUSSITE DE LA MATIÈRE FLE</b>		
<b>Compétences/connaissances composant la matière FLE</b>	écrire (50 %), lire (40 %), communiquer oralement (10 %)	écrire (50 %), lire (40 %), communiquer oralement (10 %)
<b>Compétences/connaissances faisant l'objet d'une évaluation obligatoire centralisée en sec.5</b>	Écriture	Écriture
<b>Poids de la compétence à écrire dans la note en FLE</b>	50 %	50 %
<b>Poids de l'épreuve unique dans la note en FLE</b>	25 %	25 %
<b>Poids de la note finale de l'établissement</b>	<b>50 %</b>	<b>50 %</b>
<b>2- LE CONTEXTE: LA RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE</b>		
<b>Existence d'une épreuve centralisée</b>	Oui	Oui
<b>Poids de l'épreuve centralisée dans la note d'écriture</b>	50 %	50 %
<b>Poids de la note de l'établissement dans la note d'écriture</b>	50 %	50 %
<b>3- LES PARAMÈTRES DES TÂCHES D'ÉCRITURE</b>		
<b>Type de texte</b>	Argumentatif	Argumentatif
<b>Choix de type de texte</b>	Non	Non
<b>Choix de sujet</b>	Non	Non
<b>Durée de l'épreuve</b>	3 h 30	3 h 30

Longueur attendue (nombre de mots)	500	500		
Ouvrages de référence permis	Dictionnaire usuel	Dictionnaire usuel		
	Grammaire ou code grammatical	Grammaire ou code grammatical		
	Recueil de conjugaison	Recueil de conjugaison		
	Dictionnaire des synonymes	Dictionnaire des synonymes		
	Dictionnaire des difficultés de la langue française	Dictionnaire des difficultés de la langue française		
	Feuille de note de l'élève	Feuille de note de l'élève		
Existence d'une activité de préparation pour l'examen final	Oui	Oui		
<b>4- LA CORRECTION DE LA COMPOSANTE LINGUISTIQUE DANS LES TÂCHES D'ÉCRITURE</b>				
Critères du volet « composante linguistique » et poids de chacun dans le résultat de l'épreuve	Vocabulaire	5 %	Vocabulaire	5 %
	Syntaxe et ponctuation	25 %	Syntaxe et ponctuation	25 %
	Orthographe	20 %	Orthographe d'usage et grammaticale	20 %
Poids du volet « composante linguistique » dans le résultat de l'épreuve	50 %		50 %	
Critères linguistiques apparaissant au volet « discours »	Emploi une grande variété de substituts (Cohérence du texte)		Emploi une grande variété de substituts (Cohérence du texte)	
Description du barème de notation pour chaque critère linguistique	<b>Vocabulaire</b>		<b>Vocabulaire</b>	
	<b>V-A</b>	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage. (0 erreur)	<b>A</b>	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs.

	V-B	Utilise des expressions et des <b>mots conformes</b> à la norme et à l'usage, à l'exception de <b>rare erreurs</b> . (1-2 erreurs)	B	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de <b>quelques erreurs</b> .
	V-C	Utilise des expressions et des <b>mots conformes</b> à la norme et à l'usage, à l'exception de <b>quelques erreurs</b> . (3-4 erreurs)	C	Utilise des expressions et des <b>mots généralement justes</b> et conformes à la norme et à l'usage.
	V-D	Utilise des expressions ou des mots <b>généralement conformes</b> à la norme et à l'usage. (5-6 erreurs)	D	Utilise des expressions ou des mots dont <b>plusieurs sont incorrects</b> .
	V-E	Utilise <b>plusieurs</b> expressions ou mots <b>incorrects</b> . (6 erreurs et +)	E	Utilise <b>fréquemment</b> des expressions ou des <b>mots non conformes</b> à la norme et à l'usage.
	<b>Syntaxe et ponctuation</b>		<b>Syntaxe et ponctuation</b>	
	SP-A	0-4	A	0-4
	SP-B	5-9	B	5-9
	SP-C	10-14	C	10-14
	SP-D	15-17	D	15-17
	SP-E	18 et +	E	18 et +
	<b>Orthographe d'usage et grammaticale</b>		<b>Orthographe d'usage et grammaticale</b>	
	OUG-A	0-4	A	0-4
	OUG-B	5-9	B	5-9
	OUG-C	10-14	C	10-14
	OUG-D	15 - 18	D	15 - 18
	OUG-E	19 et +	E	19 et +

<b>5- LES MODALITÉS DE CORRECTION DE L'ÉPREUVE</b>		
<b>Existence d'une correction centralisée</b>	Centralisée	Centralisée
<b>Existence d'une grille d'évaluation unique</b>	Oui	Oui
<b>6- LES SEUILS DE RÉUSSITE ET LES SANCTIONS ENTRAÎNÉES PAR UN ÉCHEC</b>		
<b>Seuil de réussite pour la matière FLE</b>	60 %	60 %
<b>Sanction en cas d'échec</b>	NA	NA
<b>Seuil de réussite de la compétence à écrire</b>	50 %	50 %
<b>Sanction en cas d'échec</b>	échec à la matière entière	échec à la matière entière
<b>Seuil de réussite de l'épreuve unique</b>	NA	NA
<b>Sanction en cas d'échec</b>	NA	NA
<b>Seuil de réussite du volet « composante linguistique » de la tâche d'écriture</b>	35 erreurs ou plus à « orthographe »	35 erreurs ou plus à « orthographe »
<b>Sanction en cas d'échec</b>	Échec aux deux autres critères.	Échec aux deux autres critères.
<b>Seuil de réussite de chaque critère linguistique en tâche d'écriture</b>	C	NA
<b>Sanction en cas d'échec</b>	NA	NA

## **ANNEXE 3 : Sujets de rédaction, 1986-2010**

**1986<sup>50</sup>**

« Crois-tu que les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ont besoin d'une plus grande discipline à l'école? »

« [...] que penses-tu du problème de l'ivresse au volant et des conséquences fâcheuses qui en découlent? »

« Crois-tu qu'il vaille la peine de prolonger tes études même si tu n'es pas assuré (e) de trouver un emploi immédiatement après avoir suivi ton cours (secondaire)? »

**1987**

« Pour diverses raisons, plusieurs jeunes avouent qu'ils ont beaucoup de difficulté à traverser l'adolescence. D'autres, par contre, affirment que c'est la plus belle époque de la vie. Qu'en pensez-vous? »

Quelle est votre opinion sur la loi québécoise qui interdit de fumer dans les lieux publics, notamment les écoles et les hôpitaux?

« À l'épreuve de français écrit du 22 mai 1986, en 5<sup>e</sup> année du secondaire, les élèves ont fait, en moyenne, une faute à tous les dix mots. Pourtant, les idées ne manquaient pas. Que pensez-vous de cette situation? »

**1988**

« [Sur les plans scolaire, personnel et/ou social], que pensez-vous de votre expérience du secondaire? »

« [...] que pensez-vous de l'utilisation que l'on fait du baladeur? »

« [Sur les plans de l'apprentissage, de la culture et/ou du divertissement] que pensez-vous de l'emploi de l'ordinateur aujourd'hui? »

**1989**

« Quelle est votre opinion sur [le retour de l'uniforme dans les écoles québécoises]? »

Est-il souhaitable pour les adolescents d'avoir un emploi à temps partiel pendant leurs études?

Les élèves perturbateurs devraient-ils être renvoyés définitivement de l'école?

**1990**

« Croyez-vous qu'il soit possible pour un homme d'élever seul ses enfants? »

« Croyez-vous que les graffitis soient un mode d'expression acceptable? »

« Croyez-vous qu'il soit raisonnable de dépenser tant d'argent [dans un bal de finissants] pour fêter la fin des études secondaires? »

**1991**

« Croyez-vous qu'à l'école secondaire, tous devraient pouvoir s'exprimer sans contraintes tant oralement que par écrit? »

« [Partagez-vous le point de vue selon lequel] les adolescents sont indifférents à l'environnement? »

« [Partagez-vous le point de vue selon lequel] les cyclistes représentent un danger sur les routes [...] et qu'ils ne devraient circuler que sur des pistes aménagées? »

**1992**

« Dans la société actuelle, croyez-vous qu'il soit important de détenir un diplôme d'études secondaires? »

« L'utilisation d'animaux à des fins de recherches médicales doit-elle être interdite? »

« Les exposés oraux que doivent faire les élèves du secondaire sont-ils utiles à leur formation? »

**1993**


---

<sup>50</sup> Tous les sujets proviennent des documents intitulés *Cahier de l'élève* ou *Tâche d'écriture*. Plusieurs ont été reformulés et synthétisés pour alléger le texte.

« Devrait-on enlever des points pour les fautes de français dans tous les travaux écrits au secondaire? »

« Une loi devrait-elle limiter le nombre d'heures que les élèves du secondaire peuvent consacrer à un emploi à temps partiel? »

« La violence à la télévision entraîne-t-elle l'augmentation de la violence dans la société? »

**1994**

« [Approuvez-vous la proposition] de répartir l'année scolaire sur deux semestres de 20 semaines de classe, chaque semestre suivi de 6 semaines de vacances? »

« Des casinos s'établissent au Québec. Approuvez-vous ce changement? »

« [Approuvez-vous que les] jeunes d'aujourd'hui ont tout ce qu'il faut pour relever les défis que pose le monde du travail? »

**1995**

« Les émissions de télévision qui présentent des personnages à l'adolescence reflètent-elles la réalité? »

« La tenue vestimentaire des adolescentes et des adolescents influence-t-elle leur comportement? »

« Devrait-on imposer un plafond aux salaires des athlètes professionnels? »

**1996**

« L'appartenance à une secte comporte-t-elle des dangers? »

« Devrait-on rendre obligatoire l'apprentissage d'une troisième langue au secondaire? »

« La série télévisée *La petite vie* est-elle un reflet de la famille québécoise? »

**1997**

« Devrait-on accorder un pourcentage de notes pour la qualité du français dans toutes les disciplines du secondaire? »

« Les jeunes sont-ils les délaissés de la société? »

« Le nombre croissant de loteries en tout genre ou la multiplication des casinos représentent-ils une exploitation de la population? »

**1998**<sup>51</sup>

« Les auteurs de vol à l'étalage devraient-ils être punis plus sévèrement? »

« Êtes-vous d'accord avec l'obligation pour les stations de radio de diffuser 60 % de contenu francophone? »

« La réforme de l'éducation était-elle nécessaire? »

**1999**

« Se doit-on, en toute circonstance, de dire la vérité? »

« Le nucléaire: bienfait ou méfait? »

« La famille traditionnelle est-elle en voie d'extinction? »

**2000**

« Réaliser un exploit: pour soi ou pour les autres? »

« Les femmes et les hommes sont-ils des victimes des standards de beauté? »

« Est-ce que le français évolue pour le meilleur ou pour le pire? »

**2001**

« La vie moderne menace-t-elle le vivre ensemble? »

« La publicité a-t-elle sa place à l'école? »

« Les organismes génétiquement modifiés (OGM) constituent-ils un bienfait pour l'humanité? »

**2002**

« Devrait-on interdire la pratique des sports extrêmes? »

---

<sup>51</sup> Depuis cette année, une activité de préparation précède l'épreuve unique.

« Hommes et animaux: amis ou ennemis? »

« L'énergie nucléaire représente-t-elle un apport bénéfique pour la société? »

**2003**

Sujets manquants.

**2004**

« [...] vous prenez position sur la reproduction des produits culturels. »

**2005**

« [...] vous prenez position sur la vente de l'eau du Québec à l'étranger. »

**2006**

« [Vous prenez position] sur l'efficacité de l'aide humanitaire accordée aux pays en crise. »

**2007**

« [Vous prenez position] sur les nouvelles technologies développées dans le domaine des sciences. »

**2008**

« [...] vous prenez position sur les mesures mises en place pour la gestion des déchets. »

**2009**

« [Vous prenez position] sur le recours à la biométrie dans les institutions publiques. »

**2010**

« L'engagement des jeunes contribue-t-il à améliorer le monde dans lequel nous vivons? »

