

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES QUESTIONS ÉCRITES DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS
AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE
CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

GENEVIÈVE BÉRUBÉ

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Par ce modeste texte, nous aimerions prendre le temps de remercier les gens qui nous ont apporté un très grand appui durant nos recherches. Que ce soit par les mots, les écrits, les actions ou l'encouragement, ces individus ont contribué, durant nos étapes de production, à une partie essentielle de notre réussite.

Un remerciement bien spécial pour ma directrice, la Professeure Clémence Préfontaine, sans qui cette recherche n'aurait pu être menée à terme. Pour son énergie, sa rigueur et sa patience, nous lui offrons toute notre chaleureuse reconnaissance. Le temps mis à cette épreuve a été ardu, mais grâce à sa dévotion, nous avons jumelé plaisir et travail. Nous aimerions aussi la remercier de nous avoir encouragée et aidée durant les difficiles moments de rédaction, d'où parfois l'inspiration était absente.

Nous aimerions aussi remercier nos généreux lecteurs, la Professeure Gladys Jean et le Professeur Gilles Fortier, qui ont mis temps et attention à nos écrits. Nous avons pu compter sur leur lecture rigoureuse et leurs commentaires fiables et profitables. Ils ont été à la fois attentifs et indulgents pour notre travail et nous soulignons ici leur contribution formidable à l'ensemble de notre recherche.

Nous aimerions remercier tout spécialement ceux qui ont participé aux questionnaires. Leur engagement a été primordial dans le déroulement de nos recherches. Un projet de recherche comme le nôtre ne peut arriver à ses fins sans le volontariat des participants.

Aussi, il est important pour nous de souligner l'apport de notre inspiratrice, celle qui nous a poussée dans la direction de l'étude de la question, Suzanne Beauchemin. Elle nous a donné cette motivation et cette envie d'approfondir ce sujet de recherche. Merci de nous avoir inspirée par ce sujet passionnant, ce qui nous a permis d'assouvir notre soif de connaître davantage le sujet.

Également, merci au soutien de l'équipe d'enseignement de français du cégep du Vieux-Montréal : Sylvain Robert, Charles Guilbert, Denise Ally, Luc Bouchard, Catherine Brunet et Liliane Mongrain. Leur formidable encouragement et leur soutien ont été grandement appréciés. Ils ont été immensément à l'écoute pour nous aider à progresser et à persévérer tout au long de cette aventure.

Finalement, un merci rempli de gratitude et d'émotion à ma famille qui a su nous écouter, nous encourager, nous motiver et surtout nous appuyer et nous donner son amour inconditionnel tout au long de la rédaction.

Par leur participation, toutes ces personnes ont su former une équipe unique et ont joué un rôle important au cœur de notre recherche. Nous n'aurions pu imaginer être entourée de meilleurs collègues, amis et être appuyée aussi bien dans l'ascension que nous avons entreprise il y a déjà plusieurs mois. Avec sincérité, nous leurs offrons un remerciement immense pour leur apport à notre travail. Encore une fois, seule nous n'aurions pu arriver à un aboutissement aussi complet.

À tous, sans qui cette recherche n'aurait pas vu le jour, merci.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'épreuve uniforme de français au collégial (EUF).....	2
1.1.1 But et nature de l'épreuve uniforme de français (EUF)	3
1.1.2 Seuil de réussite de l'épreuve uniforme de français (EUF).....	5
1.1.3 Grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français.....	6
1.2 Questions proposées pour rédiger la dissertation critique.....	9
1.3 Résultats à l'épreuve uniforme de français (EUF)	11
1.4 Objectifs de recherche	13
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	14
2.1 Types de questions posées en contexte scolaire.....	15
2.1.1 Type de questions de l'épreuve uniforme de français.....	16
2.1.2 Types de formulations des questions de l'épreuve uniforme de français	19
2.2 Paramètres de qualité d'une question.....	19

2.2.1 Définition des paramètres de qualité d'une question.....	31
2.3 Attentes du MELS (2004) relativement au premier critère d'évaluation, la Compréhension et la qualité de l'argumentation.....	33
2.4 Questions de recherche.....	37
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 Sujets de la recherche	38
3.1.1 Échantillon projeté des sujets	38
3.1.2 Répartition des sujets obtenue	43
3.2 Instruments de recherche.....	45
3.2.1 Étapes de la construction des instruments de recherche.....	46
3.2.2 Corpus de questions et valeur des questions	48
3.3 Procédé d'analyse des résultats	54
3.3.1 Avantages et inconvénients de l'analyse de contenu.....	55
3.3.2 Étapes de l'analyse de contenu.....	56
CHAPITRE IV	
DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	57
4.1 Grille 1 : résultats par énoncé.....	57
4.1.1 Énoncé 1 de la grille 1	58
4.1.2 Énoncé 2 de la grille 1	62
4.1.3 Énoncé 3 de la grille 1	66
4.1.4 Énoncé 4 de la grille 1	69

4.1.5 Énoncé 5 de la grille 1	69
4.1.6 Énoncé 6 de la grille 1	73
4.1.7 Énoncé 7 de la grille 1	77
4.1.8 Énoncé 8 de la grille 1	80
4.1.9 Énoncé 9 de la grille 1	84
4.1.10 Énoncé 10 de la grille 1	88
4.1.11 Énoncé 11 de la grille 1	91
4.1.12 Énoncé 12 de la grille 1	95
4.1.13 Énoncé 13 de la grille 1	98
4.1.14 Énoncé 14 de la grille 1	102
4.1.15 Énoncé 15 de la grille 1	106
4.1.16 Synthèse des résultats de la grille 1	109
4.2 Grille 2a : résultats par énoncé	111
4.2.1 Énoncé 1 de la grille 2a	112
4.2.2 Énoncé 2 de la grille 2a	116
4.2.3 Énoncé 3 de la grille 2a	120
4.2.4 Énoncé 4 de la grille 2a	127
4.2.5 Synthèse des résultats de la grille 2a	134
4.3 Grille 2b : résultats par énoncé.....	141
4.3.1 Énoncé 1 de la grille 2b	141
4.3.2 Énoncé 2 de la grille 2b	147
4.3.3 Énoncé 3 de la grille 2b	155
4.3.4 Énoncé 4 de la grille 2b	161
4.3.5 Synthèse des résultats de la grille 2b	167
CONCLUSION	173
RÉFÉRENCES.....	179

APPENDICE A	
GRILLE D'ÉVALUATION DU MELS	
POUR L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (uef).....	183
APPENDICE B	
LETTRE DE SOLLICITATION POUR PARTICIPER À LA RECHERCHE.....	185
APPENDICE C	
LETTRE OFFICIELLE DE PARTICIPATION	188
APPENDICE D	
TROIS EXEMPLES DE LIBELLÉS COMPLETS DE SUJETS	
POUR L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (EUF)	191
APPENDICE E	
LISTE DES TEXTES LITTÉRAIRES ENVOYÉS AUX SUJETS	194
APPENDICE F	
TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA GRILLE 1	199
APPENDICE G	
GRILLE 1.....	201
APPENDICE H	
TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA GRILLE 2a.....	211
APPENDICE I	
GRILLE 2a.....	213
APPENDICE J	
TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA GRILLE 2b	218
APPENDICE K	
GRILLE 2b.....	220

APPENDICE L

DONNÉES DU SUJET 12 POUR LA GRILLE 1 PAR ÉNONCÉ
ET PAR MOTS CLÉS 225

APPENDICE M

DONNÉES DU SUJET 12 POUR LA GRILLE 2a
PAR ÉNONCÉ ET PAR MOTS CLÉS 235

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1	Échelle d'appréciation de l'épreuve uniforme de français pour le contenu..... 6
1.2	Échelle d'appréciation de l'épreuve uniforme de français par nombre de fautes..... 6
2.1	Les mots clés par critère de rédaction selon différents auteurs 28
2.2	Les paramètres de qualité d'une question..... 31
3. 1	Pourcentages des enseignants de français pour l'ensemble des départements de français, selon les catégories d'établissements 40
3. 2	Pourcentages d'enseignants de français par région administrative 41
3. 3	Pourcentages et nombres d'enseignants de français projetés par établissement..... 42
3.4	Répartition projetée des sujets par région administrative, par ordre décroissant 42
3.5	Répartition des sujets obtenue par région administrative, par ordre décroissant..... 43
4.1	Résultats pour l'énoncé 1 de la grille 1 58
4.2	Résultats pour l'énoncé 2 de la grille 1 62
4.3	Résultats pour l'énoncé 3 de la grille 1 66
4.4	Résultats pour l'énoncé 5 de la grille 1 70

4.5	Résultats pour l'énoncé 6 de la grille 1	74
4.6	Résultats pour l'énoncé 7 de la grille 1	77
4.7	Résultats pour l'énoncé 8 de la grille 1	81
4.8	Résultats pour l'énoncé 9 de la grille 1	85
4.9	Résultats pour l'énoncé 10 de la grille 1	88
4.10	Résultats pour l'énoncé 11 de la grille 1	92
4.11	Résultats pour l'énoncé 12 de la grille 1	95
4.12	Résultats pour l'énoncé 13 de la grille 1	98
4.13	Résultats pour l'énoncé 14 de la grille 1	102
4.14	Résultats pour l'énoncé 15 de la grille 1	106
4.15	Nombre de critères respectés et non respectés pour les énoncés de la grille 1.....	110
4.16	Résultats pour l'énoncé 1 de la grille 2a.....	112
4.17	Résultats pour l'énoncé 2 de la grille 2a.....	116
4.18	Résultats pour l'énoncé 3 de la grille 2a.....	120
4.19	Résultats pour l'énoncé 4 de la grille 2a.....	128
4.20	Nombre de critères atteints et non atteints pour les énoncés de la grille 2a	135

4.21	Résultats pour l'énoncé 1 de la grille 2b	142
4.22	Résultats pour l'énoncé 2 de la grille 2b	148
4.23	Résultats pour l'énoncé 3 de la grille 2b	155
4.24	Résultats pour l'énoncé 4 de la grille 2b	161
4.25	Nombre de critères atteints et non atteints pour les énoncés de la grille 2b	168

RÉSUMÉ

La principale raison du taux d'échec à l'épreuve uniforme de français (EUF) au collégial est reliée aux erreurs de langue, alors que le peu de succès relatif au critère de compréhension et de qualité de l'argumentation devrait également retenir l'attention des chercheurs. Cet aspect des résultats est bien connu, mais jusqu'à maintenant, personne n'a approfondi l'aspect de la qualité des questions qui sont posées aux élèves dans le cadre de cette épreuve. Nous avons analysé ce sujet en interrogeant des enseignants de l'ordre collégial ($n = 14$) à travers le Québec, pour apprendre ce qu'ils pensent de la qualité des questions (Grille1) et si, selon eux, elles permettent aux élèves de répondre aux critères d'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Grilles 2a : $n = 8$ et 2b : $n = 6$). Nous avons utilisé ces grilles afin de dégager les principales faiblesses des questions qui peuvent causer des difficultés aux élèves. Nous avons pu constater que les questions de l'épreuve uniforme de français ne sont pas toutes de bonne qualité, ce qui peut entraver l'atteinte, par les élèves, des objectifs visés par le MELS. Nous avons pu conclure que si les questions n'étaient pas rédigées à partir de critères de qualité, notamment ceux proposés par Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007 et Arsenault, 2001, les élèves risquent de ne pas répondre de façon adéquate aux critères d'évaluation imposés par le MELS et d'échouer au critère de contenu. Selon nos résultats de recherche, les principales raisons pour lesquelles une question peut être mal rédigée et, par conséquent, nuire à l'atteinte des objectifs d'évaluation du MELS sont les suivantes : le mauvais choix de vocabulaire, le manque de clarté du contenu de la question, l'absence de précision ou d'objectivité du libellé. De plus, nous avons pu constater que, selon la majorité des sujets, les thèmes basés sur des sentiments risquent de faire dévier les élèves vers un texte d'opinion, pouvant entraîner l'absence de la dimension critique de la dissertation.

Mots clés : collégial, épreuve uniforme de français, questions, critères de qualité

INTRODUCTION

L'épreuve uniforme de français (EUF) est une épreuve écrite qui est imposée aux élèves de l'ordre collégial pour l'obtention de leur diplôme depuis 1996. Les recherches ainsi que les ouvrages sur le sujet expliquent sa nature, les compétences à développer, les échecs des élèves relatifs aux erreurs de langue. Toutefois, jusqu'à maintenant, aucune recherche, aucun ouvrage n'a permis de savoir si les questions posées à cette épreuve favorisent la compréhension des élèves et leur réussite.

Les objectifs de notre recherche sont de vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, leur position relativement à la **qualité** des questions posées lors de l'épreuve uniforme de français ainsi que leurs **attentes** à partir de ces questions, relativement au contenu des textes écrits par les élèves.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons construit et validé des grilles. La grille 1 a servi à demander à 14 enseignants sur ce qu'ils pensent de la qualité des questions à partir de critères de qualité de rédaction proposés par Morissette (1984; 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001); la grille 2, répartie en deux sections (grille 2a : n = 8 et grille 2b : n = 6) interroge ces mêmes enseignants pour savoir s'ils pensent que les questions posées amènent les élèves à répondre aux critères imposés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Notre démarche de recherche est exploratoire et elle a permis de recueillir des données de nature qualitative pour la première fois, sur un aspect bien précis de l'EUF, soit la qualité de la rédaction des questions.

Nous présentons d'abord la problématique puis le cadre théorique. La méthodologie utilisée est expliquée puis les résultats sont décrits et analysés. La conclusion fait ressortir les faiblesses des questions posées à l'épreuve uniforme de français pouvant mener les élèves à l'échec des critères en lien avec le contenu, soit la compréhension et la qualité de l'argumentation.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis 1996, les élèves des cégeps doivent réussir une épreuve uniforme de français comme condition d'obtention de leur diplôme d'études collégiales (MEQ, 2007). Les cégépiens peuvent s'inscrire à cette épreuve trois fois par année et chaque épreuve propose aux élèves trois questions. Au total, depuis 1996, les cégeps du Québec ont ainsi proposés de telles questions 123 fois. Dans ce premier chapitre, nous décrirons l'épreuve uniforme de français (EUF), les questions proposées pour rédiger la dissertation critique, certains résultats à cette épreuve, puis nous exposerons nos objectifs de recherche.

1.1 L'épreuve uniforme de français au collégial (EUF)

L'épreuve uniforme de français consiste en une dissertation critique sur un sujet proposé. L'élève doit rédiger un texte de 900 mots et « doit prendre position sur le sujet [choisi] et soutenir son point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves tirés des textes proposés et de ses connaissances littéraires générales » (Berger, Déry et Dufresne, 2005, p.11). La nature de l'épreuve uniforme de français se résume donc à un « exposé écrit logique et raisonné dans lequel [l'élève doit prendre] position sur un sujet donné ([défendre ou soutenir] un point de vue critique) à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et de preuves tirés des textes » (Garneau, 1997, p. 10)

C'est en 1996 que l'épreuve uniforme de français au collégial a vu le jour par le ministère de l'Éducation. Selon l'article 26 du Règlement sur le régime des études collégiales du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a)

Le Ministre peut, dans tout élément de la composante de formation générale prévue à l'article 7, imposer une épreuve uniforme et faire de la réussite à cette épreuve une condition d'obtention du diplôme d'études collégiales. Le collègue s'assure de l'application de toute épreuve visée au premier alinéa.

Tous les élèves, autant ceux du secteur préuniversitaire que ceux du secteur technique, sont donc dans l'obligation de réussir l'EUF pour l'obtention de leur diplôme (Fournier, 2000).

De plus, deux conditions d'inscription s'appliquent pour que l'élève puisse être inscrit à l'EUF, comme le mentionne Fournier (2000) :

- Avoir réussi deux des trois cours de littérature au programme (601-101-04, 601-102-04, 601-103-04).
- Être en voie de compléter le troisième cours au moment de l'inscription à l'*Épreuve*.

La raison de ces deux conditions d'inscription est que l'épreuve uniforme de français réunit les compétences développées dans ces trois cours, c'est-à-dire les habiletés que l'on retrouve dans les trois cours de formation générale : analyser, dissenter, critiquer (Garneau, 1997, p. 9).

L'épreuve uniforme est une synthèse des compétences développées dans les cours de français. L'épreuve est construite par un comité « formé d'enseignantes et d'enseignants, [qui] choisissent trois sujets de rédaction dans une banque de sujets qui ont été proposés par des enseignantes et des enseignants du réseau ou par les superviseurs des épreuves » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p.5). Les questions sont par la suite vérifiées par un second comité afin de s'assurer que celles-ci « comportent des exigences conformes à celles de l'enseignement collégial et qu'ils sont de niveau de difficulté comparable » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 5). Le comité doit donc s'entendre sur le choix de trois sujets de questions sous forme de dissertation pour chaque administration de l'épreuve, et « l'épreuve uniforme de français a lieu trois fois par année, soit en décembre, en mai et en août » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2004, p. 5 p).

1.1.1 But et nature de l'épreuve uniforme de français (EUF)

L'épreuve uniforme de français est, comme nous l'avons déjà précisé, une dissertation de nature critique. La dissertation critique est basée sur le choix d'un des trois libellés proposés, à partir desquels les élèves sont amenés à défendre leur point de vue. En d'autres termes, les élèves ne sont « pas tenu[s] d'adopter la thèse de départ » (Lessard, 1996, p.163). Ceux-ci ont le libre choix de répondre de manière positive ou négative aux questions posées sous forme

de sujet de dissertation (désigné par la suite par le mot *question*). « Les textes littéraires proposés lors de l'Épreuve, de même que les connaissances littéraires hérités des trois cours de littérature, sont la source des arguments que l'élève [doit apporter] à l'appui de la position qu'il défend. » (Fournier, 2000, p. 9). Par conséquent, la dissertation ne doit pas être « une opinion personnelle sur le ou les textes de références » (Greffé, 2007, p. 9); ils doivent plutôt construire une argumentation fondée sur leurs connaissances antérieures principalement acquises lors des trois cours de littérature suivis jusque-là.

À partir de ces informations, la question de l'épreuve uniforme de français est composée de deux parties: un thème (le sujet, le contenu) et une thèse (le point de vue, la prise de position) comme le propose Lessard (1996, p. 168). Les formulations du genre « Est-il vrai que... », « Discuter » et « Critiquer » (Lessard, 1996, p. 165) sont des exemples d'éléments constituant la thèse de la question de nature critique.

Quant à eux, Berger, Déry et Dufresne (2005, p. 24) proposent que la question de l'épreuve soit constituée des quatre parties suivantes : choix d'un point de vue, nœud de la question, aspects à considérer et textes.

- Choix d'un point de vue

Les formulations de la question sont généralement construites à partir de ces exemples : « Peut-on dire que... », « Est-il juste d'affirmer que », « Est-il vrai de dire que... », « Discutez », etc.

- Nœud de la question

À la suite du point de vue, le libellé de la question de l'épreuve devrait mentionner le thème, c'est-à-dire le nœud de la question. Il est l'élément central auquel les élèves doivent répondre de manière positive ou négative.

- Aspects à considérer

Suite au libellé du nœud du sujet de la question, il est souhaitable de mentionner les aspects à considérer, c'est-à-dire d'autres facteurs à considérer dans la formulation de la question. Ces

aspects à considérer permettent de donner aux élèves le contexte pour qu'ils soient en mesure de répondre à certaines questions qui porteraient, par exemple, sur les personnages impliqués et l'endroit où l'histoire se déroule. Ces aspects servent de support afin de bien compléter la question et, du même coup, ils servent à aider à la compréhension des élèves.

- Textes

Le libellé de la question de l'épreuve devrait inclure les textes littéraires qui sont directement rattachés aux questions posées et sur lesquels les élèves doivent s'appuyer pour l'élaboration de leurs différents arguments.

Le comité responsable de la rédaction de l'épreuve unique de français s'inspire souvent des propositions de Lessard (1996) et de Berger, Déry et Dufresne (2005) pour formuler les questions.

La construction du libellé de la question doit inclure, dans la mesure du possible, un rappel pour indiquer aux élèves qu'ils doivent s'exprimer dans une langue correcte, car c'est également un but important de l'épreuve uniforme de français que de vérifier si les élèves du collégial ont développé des compétences en langue écrite suffisantes et s'ils peuvent « exprimer un point de vue critique dans une langue correcte » (Moffet, 2003, p.31). Les exigences linguistiques relatives à la qualité du français reposent donc sur la capacité à s'exprimer clairement dans une langue précise et adéquate. L'épreuve uniforme exige de la part des élèves de faire la preuve qu'ils ont réussi les apprentissages ciblés dans leurs cours de français suivis au collégial. Les trois grandes compétences vérifiées par l'épreuve uniforme de français à la suite de leur formation en français sont les suivantes : 1. Analyser (cours de français 101); 2. Prouver (cours de français 102) et 3. Critiquer (cours de français 103).

1.1.2 Seuil de réussite de l'épreuve uniforme de français (EUF)

La note de passage (les dissertations des élèves sont évaluées par une lettre) pour savoir si ces compétences ont été réussies est la note égale ou supérieure à C (Moffet, 2003, p.31), où la lettre C signifie que l'élève a atteint un seuil suffisant de compétences à partir d'une échelle

d'appréciation (voir tableau 1.1) pour l'évaluation portant sur le contenu du texte (évaluation de nature qualitative) et où la lettre C indique que l'élève a commis entre 20 et 30 fautes de langues sur une moyenne générale de 900 mots à partir d'une deuxième échelle d'appréciation pour l'évaluation de la langue (voir tableau 1.2).

Tableau 1.1
Échelle d'appréciation de l'épreuve uniforme de français pour le contenu

<i>Très bien</i>	<i>Bien</i>	<i>Suffisant</i>	<i>Insuffisant</i>	<i>Médiocre</i>	<i>Nul</i>
A	B	C	D	E	F

Tableau 1.2
Échelle d'appréciation de l'épreuve uniforme de français par nombre de fautes

<i>Entre 0 et 9</i>	<i>Entre 10 et 19</i>	<i>Entre 20 et 30</i>	<i>Entre 31 et 45</i>	<i>Entre 46 et 60</i>	<i>Plus de 60</i>
A	B	C	D	E	F

1.1.3 Grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français

L'évaluation de l'épreuve uniforme de français se base sur trois critères distincts : *I- Compréhension et qualité de l'argumentation* (le contenu du texte), *II- Structure du texte de l'élève* (l'organisation du texte) et *III- Maîtrise de la langue*. Selon Moffet et Bergeron (1996, p. 14), les deux premiers aspects correspondent au domaine du discours. L'importance y est surtout accordée à l'aspect du contenu du texte de l'élève. La répartition de la pondération de l'épreuve uniforme de français est la suivante : Contenu (50 %), Organisation (20 %) et Maîtrise de la langue (30 %).

Chaque partie de l'épreuve correspond à des critères d'évaluation précis proposés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les critères de la grille d'évaluation du

MELS sont présentés ci-après et la grille d'évaluation elle-même est présentée à l'Appendice A.

Premier critère d'évaluation : Compréhension et qualité de l'argumentation

Ce critère d'évaluation, axé sur le contenu de l'épreuve, se divise en trois sous-critères, qui eux-mêmes se subdivisent en trois aspects, permettant d'évaluer les compétences de l'élève en lien avec le contenu de l'ensemble du texte.

Premier sous-critère – *L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé de la question* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.*
- *Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.*
- *La clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique.*

Ce sous-critère d'évaluation est directement relié aux compétences que les élèves doivent développer au cours 601-101-101 de français, soit la capacité de repérer et d'analyser à partir de différents textes littéraires. L'aspect critique du point de vue adopté est davantage enseigné au cours 601-101-103.

Deuxième sous-critère – *L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *La valeur et la cohérence des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève.*
- *La pertinence des illustrations ou des preuves.*
- *L'efficacité des explications.*

Ce sous-critère d'évaluation est directement relié aux compétences que les élèves doivent développer au cours 601-101-102 de français ainsi qu'au 601-101-103, soit la capacité de prouver et d'illustrer une thèse à partir de différents éléments des textes littéraires.

Troisième sous-critère – *L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes et de leur fonctionnement, et il sait intégrer de façon appropriée dans son texte des connaissances littéraires* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *La compréhension juste des textes littéraires.*
- *La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».*
- *La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».*

Ce sous-critère d'évaluation est directement relié aux compétences que les élèves doivent développer au cours dans tous les cours de français, soit la capacité d'établir certaines relations du développement de son point de vue avec les textes et les auteurs proposés pour appuyer son argumentation.

Deuxième critère d'évaluation : Structure du texte de l'élève

Ce critère d'évaluation, axé sur l'organisation du texte, correspond aux trois parties du texte, soit l'introduction, le développement et la conclusion. Comme le mentionne le Guide de correction du MELS (2007b), ce critère se divise en deux sous-critères, qui se subdivisent eux-mêmes en trois aspects.

Premier sous-critère – *L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction.*
- *La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion.*
- *La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.*

Deuxième sous-critère – *L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *La structure du développement.*
- *La construction des paragraphes*
- *L'enchaînement des idées*

Troisième critère d'évaluation : Maîtrise de la langue, le vocabulaire (précision et clarté) et la grammaire. Comme le mentionne le Guide de correction du MELS (2007b), ce critère se divise en trois sous-critères, qui se subdivisent eux-mêmes en trois aspects.

Premier sous-critère – *L'élève emploie un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication.*
- *La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression.*
- *La clarté de l'expression.*

Deuxième sous-critère – *L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement des signes de ponctuation* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *Est considérée comme une erreur de syntaxe toute erreur relative à l'ordre des mots et à la construction des phrases.*
- *Est considérée comme une erreur de ponctuation toute erreur relative à l'emploi des signes de ponctuation pour marquer le discours.*

Troisième sous-critère – *L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale* tout en respectant les trois aspects suivants :

- *Est considérée comme une erreur d'orthographe d'usage toute graphie fautive d'un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaire.*
- *Est considérée comme une erreur d'orthographe grammaticale toute graphie qui contrevient à l'application d'une règle de grammaire.*

Dans la partie 1.1 de chapitre, nous avons présenté une description de l'épreuve uniforme de français au collégial. Dans la partie 1.2 qui suit nous allons présenter quelques exemples de questions sur lesquels les élèves sont évalués.

1.2 Questions proposées pour rédiger la dissertation critique

Voici quelques questions proposées depuis 1996 par le MELS aux élèves des différents cégeps francophones à travers la province. Elles sont présentées en les regroupant selon leurs similitudes syntaxiques, lexicales et interrogatives. Cette liste représente également l'échantillon de l'étude pour notre recherche.

Les questions 1 et 2 forment une première catégorie par l'utilisation commune de l'interrogation « Cette affirmation est-elle juste? ».

1) *La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et de Prévert. Cette affirmation est-elle juste?* (11 août 2004)

2) *Dans les extraits de Bibliomanie et d'Un ange cornu avec des ailes de tôle, la relation que les personnages entretiennent avec les livres est identique. Cette affirmation est-elle juste?* (15 mai 2002)

Ensuite, les questions 3 et 4 forment la catégorie suivante, caractérisée par la forme interrogative débutant par « Peut-on dire que... ».

3) *Peut-on dire que le pays suscite autant de remords que d'espoirs dans les poèmes « L'Octobre » et « Je murmure le nom de mon pays »?* (15 mai 2002)

4) *Peut-on dire que, tant par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle de d'Arthur Rimbaud dans « Roman »?* (7 août 1996)

La catégorie prochaine incluant les questions 5 et 6 se diffère de la précédente uniquement par la construction du groupe verbal, c'est-à-dire que la forme verbal se substitue par « A-t-on raison de dire que... ».

5) *A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?* (11 août 2004)

6) *Dans le conte « La Dernière Classe », a-t-on raison de dire que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme?* (15 décembre 1999).

Les questions 7 et 8 constituent la prochaine catégorie, distincte des autres par l'emploi de la formulation commençant par « Est-il juste de... ».

7) *Est-il juste d'affirmer que, dans leur texte, les auteurs proposent une même vision du quotidien?* (18 mai 2005)

8) *Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant?* (11 août 1999)

Les deux prochaines questions, 9 et 10, correspondent à une autre catégorie. Celle-ci se démarque par la tournure interrogative où le sujet de la question n'est qu'inversé de son verbe

sans qu'aucune expression, sans qu'aucune autre marque interrogative ne soit ajouté dans la question.

9) *Grignon et Molière présentent-ils le vice de leur personnage respectif de la même manière?* (7 août 2002)

10) *Dans l'extrait proposé, les pauvres sont-ils présentés de façon uniquement négative?* (6 août 2003)

Les questions 11 et 12 forment une catégorie à part des autres. Ces questions sont regroupées à cause de l'utilisation du verbe « Discutez » à l'impératif comme formule interrogative.

11) *Cet extrait de « On ne badine pas avec l'amour » permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer. Discutez.* (15 mai 2002)

12) *Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.* (13 décembre 2006).

Ensuite, puisque le point commun regroupant les questions 13 et 14 est celui où le groupe verbal est constitué d'un pronom personnel interpellant les élèves de manière directe.

13) *Jugez-vous que les extraits proposés d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard décrivent la vie paysanne de façon réaliste?* (7 août 1996).

14) *On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatien Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion?* (18 décembre 1996)

La question 15 est seule dans sa catégorie, étant donné qu'il s'agit du seul énoncé, depuis la parution de l'épreuve uniforme de français, qui n'est composé que d'une seule affirmation sans aucune composante interrogative.

15) *La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».* (13 août 1997)

1.3 Résultats à l'épreuve uniforme de français (EUF)

Selon les statistiques du MELS (2006-2007), le taux de réussite de l'épreuve uniforme de français en 2007 est à la baisse de 5 % par rapport à 1996. De plus selon la recherche de Ber-

ger (2007b), les résultats démontrent que les élèves inscrits au secteur technique réussissent moins bien que ceux inscrits au secteur préuniversitaire.

Toujours selon les statistiques du MELS, le troisième critère d'évaluation, la maîtrise de la langue écrite, constituait le plus faible taux de réussite « et que ce dernier constitue la cause principale d'échec à l'épreuve uniforme de français » (MELS, 2001) Il est évident alors que la langue écrite demeure une difficulté majeure pour les élèves. Toutefois, les autres critères présentent également des faiblesses. Le premier critère, la compréhension et qualité de l'argumentation, se retrouve en deuxième place comme raison d'échec chez les élèves. Selon Berger, Déry et Dufresne (1998; 2005), les principales raisons reliées au faible taux de réussite des élèves quant au premier critère d'évaluation sont les suivantes:

- Oubli d'utilisation de l'un des deux textes quand il y en a deux;
- Éloignement du sujet, mauvaise compréhension de la question (un problème parmi plusieurs) et des textes littéraires;
- Utilisation de commentaires et d'opinions personnels ne servant pas à la démonstration de la dissertation critique;
- Omission, confusion et contradiction d'un point de vue critique.
- Omission, mauvaise utilisation des connaissances littéraires. (Par contre, les éléments concernant l'implication des connaissances littéraires à l'intérieur de la dissertation sont dissociés de la question posée, qui est le sujet direct de notre recherche.)

Ces omissions ne peuvent permettre aux élèves d'atteindre les critères d'évaluation de l'EUF en lien direct avec le critère I de la grille d'évaluation du MELS.

Après avoir analysé en détail ce qu'est l'épreuve uniforme (sa nature, son but, ses questions ainsi que ses critères d'évaluation) et avoir pris connaissance des piètres résultats obtenus par beaucoup d'élèves, on peut se demander si les formulations des questions étaient bénéfiques ou non auprès des élèves, si elles favorisaient leur compréhension, si elles étaient d'un degré de difficulté approprié pour l'âge des élèves, si elles les menaient à l'atteinte des objectifs visés par la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français, si elles étaient bien formulées, bien construits, ce que pensent les enseignants et à quoi ils s'attendent de la part des élèves, à partir de ces questions.

Jusqu'à ce jour, aucune recherche, ni aucune enquête n'a été menée afin d'éclaircir ces interrogations qui nous semblent légitimes.

Le cadre de notre recherche fait référence au critère Compréhension et qualité de l'argumentation, puisque nous nous intéressons plus particulièrement aux questions de l'épreuve uniforme de français.

1.4 Objectifs de recherche

Nous sommes d'avis que la structure du texte de l'élève dépend beaucoup de la formulation des questions sous forme de sujets de dissertation telles qu'elles apparaissent dans l'épreuve uniforme de français elle-même. Il importe donc que les questions de l'épreuve uniforme de français soit bien construite afin de faciliter sa compréhension et, du même coup, faciliter la rédaction de cette épreuve. C'est la raison pour laquelle il est essentiel de dégager les paramètres de qualité d'une bonne question sous forme d'un sujet de dissertation et de définir quelles attentes ils suscitent chez des enseignants de français du collégial, puisque ce sont eux les juges de cette situation.

Les objectifs de notre recherche sont de :

1. Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, la **qualité** des questions proposées lors de l'épreuve uniforme de français;
2. Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, leurs **attentes** à propos de ces questions, relativement au contenu des textes écrits par les élèves.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

La formulation des questions a été étudiée par plusieurs auteurs : De Landsheere, 1984; Morissette, 1984; Tuckman, 1988; Zakhartchouk, 1990; Morissette, 1993, 1996; Morissette et Toussignant, 1990; De Koninck, 1993. Des ouvrages et des recherches spécialisés existent sur **les niveaux de compréhension d'une question, les degrés de difficulté** (Bloom, 1969; Maltais, 1983; De Koninck, 1989; Lépine, 2004; Malenfant, 2003) ainsi que sur **la bonne formulation d'une question posée en classe** (Farrar, 1984; Ornestein, 1987). Des publications et des guides pédagogiques mentionnant **des indications** guidant les **enseignants et les chercheurs sur la construction d'une question ainsi que sur la construction d'un questionnaire** (Ouellet, 1994; Mayer et Ouellet, 1991; Arsenaault, 2001; CSMO-EAC (Comité sectoriel de main d'œuvre Économie social Action communautaire), 2007) et d'autres ouvrages spécialisés sur **la rédaction des questions à choix multiples** (Leclercq, 1986; Bernard et Fontaine, 1982) ont étudié les principes de la rédaction de questions.

Nous avons tenté de trouver les caractéristiques bien précises d'une question de nature critique dans le but de vérifier si les questions posées pour une épreuve de fin d'études collégiales, soit l'Épreuve uniforme de français (EUF), sont bien construites, bien formulées. Nous désirons vérifier si celles-ci sont de qualité et si elles permettent d'atteindre les objectifs visés particulièrement par le premier critère de la grille d'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), soit que l'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé de la question, qu'il développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes et qu'il fasse preuve d'une compréhension juste des textes et de leur fonctionnement, et qu'il sait intégrer de façon appropriée dans son texte des connaissances littéraires

Au meilleur de notre connaissance, la formulation de la question de l'épreuve uniforme de français n'a pas été étudiée jusqu'à ce jour. En consultant les archives de l'Association pour la recherche au collégial (ARC) nous avons constaté qu'aucun colloque, aucun bulletin, aucune publication de l'ARC ne porte précisément sur les paramètres de qualité d'une question de nature critique. De plus, le Centre de documentation collégiale (CDC), bibliothèque spécialisée en éducation collégiale, ne possède aucun document, aucun périodique spécialisé en éducation sur ce même sujet. De plus, aucun rapport du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), autant en format papier qu'en format électronique, ne porte sur les caractéristiques de questions de nature critique.

Dans ce chapitre, nous définirons, en premier lieu, les types de questions posées en contexte scolaire. Nous poursuivrons avec les paramètres de qualité d'une question, puis avec les attentes du MELS relativement au contenu du texte de l'élève en lien avec les questions. Nous terminerons ce chapitre en formulant nos questions de recherche.

2.1 Types de questions posées en contexte scolaire

Une question est un ensemble de mots combinés permettant d'obtenir une réponse sur un sujet posé. La question posée en contexte scolaire permet de vérifier, d'évaluer les connaissances des élèves. Cependant, ces questions sont-elles de véritables questions? Celles-ci permettent-elles de contribuer « à l'épanouissement intellectuel de ceux qui y répondent? » (De Koninck, 1993 p. 19).

En classe, il est de coutume de poser aux élèves des questions sur différents types de textes « pour vérifier leur compréhension » (De Koninck, 1993, p. 19).

En milieu scolaire, nous retrouvons « des questions fermées, ouvertes, implicite, explicite, littérales, en profondeur, de surface, traditionnelles, objectives, à choix multiples, à correction négative, etc. » (De Koninck, 1993, p. 39). Il existe en réalité deux grandes classifications des questions : Mayer et Ouellet (1991) proposent de classer les questions dans deux catégories : les questions ouvertes et les questions fermées, alors que Morissette et Tousignant (1990)

proposent de les classer dans les deux catégories suivantes : les questions à réponse choisie et les questions à réponse construite. Certains auteurs tels que De Koninck (1993) et Morissette (1984, 1993) définissent la première catégorie sous deux aspects de :

- Question ouverte : question à réponse construite, question à réponse courte.
- Question fermée : questions à choix multiples, questions à vrai ou faux, questions à appariement, questions à réarrangement.

La question utilisée pour l'épreuve uniforme de français pourrait être classée comme une question ouverte à réponse construite. Nous nous pencherons précisément sur les qualités que devrait posséder ce type de question, étant donné que l'un de nos objectifs est justement de vérifier auprès d'enseignants expérimentés du collégial si elles sont de qualité.

2.1.1 Type de questions de l'épreuve uniforme de français

Les questions proposées aux élèves dans le contexte de l'épreuve uniforme de français sont celles à réponse ouverte construite. Pour les responsables de l'épreuve uniforme de français, il s'agit de rédiger une question qui mènera les élèves vers une résolution de problème, vers une position critique relativement à des textes littéraires. Dans le cas de l'épreuve uniforme de français, rappelons qu'il s'agit d'une dissertation critique : « un texte raisonné [...] qui s'appuie sur un problème qu'il faut résoudre » (Lessard, 1996, p. 161) à la suite d'une formation reçue en classe de français, soit les habiletés à *analyser* (développée au cours 101), à *prouver* (développée au cours 102) ainsi qu'à *critiquer* (développée au cours 103) des textes littéraires variés. Puisque l'épreuve uniforme de français réunit ces trois habiletés, la question devrait couvrir la résolution de problème. Pour cette dissertation, les objectifs suivants doivent donc être atteints :

- Comprendre un texte littéraire;
- Énoncer un point de vue sur une problématique à partir de textes littéraires;
- Argumenter (énoncer et défendre un point de vue pertinent et cohérent);
- Rédiger un texte (une dissertation critique) qui en rend compte;
- Rédiger ce texte en français correct (Berger, Déry et Dufresne, 2005).

La question ouverte à réponse construite correspond au meilleur moyen pour évaluer les compétences en compréhension en lecture et en écriture. Elle permet d'évaluer la pensée critique des élèves à propos de textes littéraires. Comme la tâche à effectuer correspond à écrire près de 900 mots sur le sujet proposé et nécessite l'écriture de plusieurs pages de la part des élèves, la question à réponse construite est le moyen le plus efficace pour évaluer les compétences de ceux-ci en compréhension, en analyse ainsi qu'en rédaction d'une dissertation critique dans une langue correcte.

Afin de « prendre conscience de la nature et de la valeur [du] questionnement de texte » (Maltais, 1983, p. 10), du degré de difficulté que doit être la question de l'épreuve uniforme de français, soit une épreuve de fin d'études, nous nous appuyons sur la taxonomie de Bloom (1969), une échelle d'objectifs permettant de classer les questions par ordre de difficultés cognitives des élèves en français écrit. Les six niveaux de cette taxonomie sont les suivants :

6. Évaluation	L'élève porte un jugement critique.
5. Synthèse	L'élève combine des éléments dans le but produire un texte.
4. Analyse	L'élève établit des rapports entre les différentes parties d'un texte.
3. Application	L'élève met en application ses connaissances pour résoudre un problème.
2. Compréhension	L'élève comprend ce qu'il lit. Il peut transposer, interpréter et extrapoler une information.
1. Acquisition de connaissances	L'élève reconnaît une donnée, se rappelle d'une information.

Dans le cas de l'épreuve uniforme de français, le niveau 6 (évaluation) devrait toujours être visé, puisqu'il correspond à la compétence à porter un jugement critique à partir de critères (Bloom, 1969), ici à partir du critère 1 de la grille d'évaluation du MELs de l'épreuve uniforme de français. Toutefois, De Koninck (1993) recommande plutôt de voir ces niveaux de compréhension comme étant un outil utile et non comme étant une échelle absolue. En effet, les niveaux de compréhension ont des limites. De plus, « qui peut emprisonner le domaine cognitif et le sélectionner de façon aussi arbitraire? » (De Koninck, 1993, p. 27)

Il y a cinq raisons distinctes pour lesquelles nous nous basons sur le modèle taxonomique de Bloom :

- 1) Le niveau *compréhension* englobe la transposition, l'interprétation et l'extrapolation d'informations des textes littéraires proposés. Spécifiquement pour l'épreuve uniforme, les élèves doivent être en mesure de retracer des informations dans les textes, de les interpréter et « d'aller au-delà des données ou des renseignements fournis » (De Koninck, 1993, p. 32), comme de déterminer un champ lexical sur un thème précis par exemple.
- 2) Cette taxonomie est générale : elle est donc adaptable pour le cadre de notre projet de recherche. Elle correspond à un niveau précis et au niveau le plus élevé de la taxonomie de Bloom (l'évaluation).
- 3) La taxonomie de Bloom ne se contredit pas et n'est pas ambiguë.
- 4) La taxonomie ne fait référence qu'au domaine cognitif, ce qui est tout à fait approprié pour répondre à la question de l'épreuve uniforme. Le domaine affectif n'est pas considéré dans cette taxonomie.
- 5) La taxonomie de Bloom est utilisée par de nombreux auteurs (De Koninck, 1989 et 1993; Morissette, 1993) et correspond au modèle de base d'une bonne partie de dérivations d'autres taxonomies, telle que celle proposée par Anderson et Krathwohl (2001) qui associent les niveaux de compréhension aux différents types de connaissances :
 - *Factual knowledge* (Connaissances déclaratives)
 - *Conceptual knowledge* (Connaissances conceptuelles)
 - *Procedural knowledge* (Connaissances procédurales)
 - *Metacognitif knowledge* (Connaissances métacognitives)

La taxonomie de Bloom est donc favorisée par plusieurs chercheurs pour illustrer leur propos. Comme notre recherche se base particulièrement sur la conception d'une question proposée par Morissette (1993), un spécialiste de la rédaction des questions, il s'agit d'une autre bonne raison de croire que la taxonomie de Bloom est la plus appropriée pour les besoins de notre recherche, malgré le fait que cette taxonomie ait vieilli.

2.1.2 Types de formulations des questions de l'épreuve uniforme de français

Les questions sont réparties en différentes catégories, explorant ainsi tous les types de formulation de la question, selon leur syntaxe, le lexique employé et leur structure interrogative.

Il y a huit types de formulations de questions pour l'épreuve uniforme de français, distinctes particulièrement par leur structure syntaxique. Ces formulations sont les suivantes :

Catégorie 1 : Cette affirmation est-elle juste?

Catégorie 2 : Peut-on dire que...?

Catégorie 3 : A-t-on raison de dire que...?

Catégorie 4 : Est-il juste d'affirmer que...?

Catégorie 5 : Grignon et Molière présentent-ils le vice de leur personnage respectif de la même manière?

Catégorie 6 : Discutez

Catégorie 7 : Jugez-vous que...?

Catégorie 8 : La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».

Afin qu'il y ait adéquation entre la question posée et la structure du texte de l'élève, il est essentiel que la question soit de qualité afin de s'assurer qu'il comprenne bien la tâche à accomplir, ce qu'il doit rédiger, ainsi qu'il ait une bonne compréhension de la question posée. Celle-ci ne doit jamais être confuse pour un élève, quelle que soit la tâche à accomplir.

2.2 Paramètres de qualité d'une question

Tout d'abord, il est essentiel de mentionner qu'il n'existe pas de procédure précise pour la rédaction de bonnes questions ouvertes à réponse construite. Il est donc impossible ici de s'appuyer sur une façon de faire qui soit bien précise pour établir les critères de qualité d'une bonne question à développement. Les caractéristiques d'une bonne question peuvent différer quelque peu d'un auteur à l'autre, de par leur précision. Néanmoins, il demeure possible d'établir une certaine base de critères de qualité commune à une bonne question à partir d'une synthèse que nous avons faite.

Nous avons dû nous baser sur plus d'un auteur pour être en mesure d'élaborer une telle synthèse. Pour les trouver, nous avons cherché dans les sujets des colloques de l'Association de recherche au collégial, dans les périodiques sur la linguistique et l'éducation, dans les documents centrés sur la méthodologie, dont la construction d'un questionnaire, sans oublier bien sûr dans les références théoriques sur la construction d'examen subjectifs et tout ce qui pouvait être connexe aux principes de rédactions de questions à développement pour ensuite arriver à la conclusion suivante : il n'y a pas de procédure précise existante sur le sujet.

Comme il n'existe pas de procédure sur les principes de rédaction d'une question pour une dissertation critique, nous avons dû nous baser sur deux publications qui traite des questions en général, spécialisées en mesure et en évaluation : Morissette (1984 et 1993); sur une publication, spécialisée en méthodologie de recherche : Mayer et Ouellet (1991); sur un guide exposant les différentes façons de rédiger différents types de questions (Arsenault, 2001); sur un guide qui explique comment mener une étude : CSMO-EAC (Comité sectoriel de main d'œuvre Économie sociale Action communautaire, 2007) ainsi que sur des lectures complémentaires (Leclercq, 1986; Bernard et Fontaine, 1982; Louis, 1999) portant sur la rédaction d'autres types de questions en milieu scolaire pour arriver à synthétiser les principaux paramètres de qualité à considérer lors de la rédaction d'une question à développement.

Nous avons choisi de nous baser plus particulièrement sur les règles de rédaction proposées par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001) pour la rédaction d'une question ouverte. Toutes les règles de rédaction proposées par les auteurs seront identifiées par un mot clé afin de faciliter la comparaison entre eux et, par le fait même, de faciliter la construction d'un tableau synthèse des critères nécessaires pour que la question puisse être considérée comme étant de qualité (Tableau 2.1).

Les premiers principes de base (fondés et publiés) sur lesquels nous avons décidé de nous appuyer proviennent de ceux proposés par Morissette (1993). Il propose en pratique les règles suivantes sur la conception elle-même de la question ouverte:

1. « Fixer le but de la question ouverte », (Morissette, 1993, p. 241), c'est-à-dire d'expliquer aux élèves ce qui est mesuré, ce qui est évalué, ce pourquoi ils doivent répondre à la question. BUT

Cet aspect n'est pas directement relié à la rédaction de la question elle-même de la dissertation critique, puisque le but y est davantage expliqué dans les consignes qui complètent la question.

2. « Choisir un aspect important dans chaque question, quelque chose de significatif pour l'élève, d'approprié au but visé et représentatif du domaine à mesurer. » (Morissette, 1993, p. 241). CONTENU SIGNIFICATIF

Chaque question doit être en lien direct avec le niveau le plus élevé de la taxonomie de Bloom, soit celui de l'évaluation, puisque les élèves doivent démontrer leurs capacités à analyser et à critiquer les textes littéraires qui leur sont soumis au moment de l'épreuve.

3. « Inclure toute les informations nécessaires » (Morissette, 1993, p. 241)
CONTENU COMPLET

Tous les mots clés doivent être présents à l'intérieur de la question pour la compréhension des élèves.

4. « Si nécessaire, indiquer comment répondre. » (Morissette, 1993, p. 241)
NATURE DE LA RÉPONSE

La question de l'épreuve uniforme n'indique pas aux élèves comment répondre. Les consignes reliées aux questions leur indiquent ce qu'ils doivent écrire et ce qu'ils doivent inclure dans leur argumentation tels que les explications reliées aux notions littéraires expliquées en classe pendant leur formation générale.

5. « Indiquer le temps disponible et la longueur exigée. » (Morissette, 1993, p. 241)
CONSIGNE

6. « Limiter suffisamment la tâche pour que le temps suffise. » (Morissette, 1993, p. 241) TÂCHE

7. « Vérifier si la question précise suffisamment la tâche demandée à l'élève. » (Morissette, 1993, p. 241) TÂCHE

La question doit être très claire en ce qui concerne la rédaction à faire. Relativement à l'épreuve uniforme, les élèves doivent prendre position selon la question posée. Ils peuvent répondre de manière positive, ou partiellement positive, ou de manière négative ou partiellement négative. La question doit donc être clairement posée.

8. « Vérifier s'il n'y a pas de biaisage dans le vocabulaire, l'aspect choisi ou les indices données. » (Morissette, 1993, p. 241) VOCABULAIRE

Il ne doit pas y avoir d'ambiguïté relativement au vocabulaire utilisé. Les termes doivent être clairs pour s'assurer d'une bonne compréhension de la part des élèves. De plus, Morissette (1993) suggère de « ne pas laisser de questions au choix » (p. 240). La raison de cette suggestion va de pair avec les inconvénients présentés par la question ouverte : la subjectivité des réponses et la valeur de la correction des enseignants au moment d'accorder une note globale. Aussi, il suggère pour l'évaluation des élèves, « des questions spécifiques nécessitant des réponses plus brèves ou encore des réponses à correction objective » (Morissette, 1993, p. 240).

9. « Expérimenter le questionnaire. » VALIDITÉ

Afin de s'assurer que les données recueillies soient valides, il importe de préexpérimenter le questionnaire avec des pairs ainsi qu'avec des experts dans le domaine avant de procéder à l'expérimentation avec les sujets de la recherche.

Une autre référence sur laquelle nous nous sommes appuyée pour l'élaboration de notre tableau synthèse sur la rédaction des questions ouvertes à réponses construite correspond à celle de Mayer et Ouellet (1991), spécialistes en méthodologie auprès des intervenants sociaux. Ils proposent des principes de base pour la rédaction d'un questionnaire efficace pour une collecte de données valide. Mayer et Ouellet (1991) ne proposent pas de liste précise, mais plutôt quelques règles de bases générales, puisque « tous les auteurs s'entendent sur le

fait qu'il n'existe AUCUNE recette miracle pour construire un questionnaire» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 286).

Selon eux une question de qualité doit comprendre les caractéristiques suivantes :

1. «Être claire ».

La question doit être compréhensible par les élèves, c'est-à-dire que les élèves doivent comprendre clairement qu'ils doivent prendre position par rapport à l'énoncé proposé. TÂCHE

2. « Contenir une seule idée. Porter sur un seul aspect du problème. »

La question en soit doit être concise et porter sur le choix de la position à prendre : être en accord, partiellement en accord ou pas du tout en accord avec la thèse posée. CONTENU SIGNIFICATIF

3. « Être exprimée en des termes accessibles aux informateurs. »

Les termes employés ne doivent en aucun cas provoquer d'ambiguïté. VOCABULAIRE

4. « Être pertinente et être neutre, non biaisée ».

La question doit correspondre au niveau 6 (évaluation) de la taxonomie de Bloom, soit la capacité de porter un jugement, de critiquer. La formulation de la question ne doit pas influencer les élèves dans leur prise de position. Il ne faut ni « valoriser un genre de réponse au détriment d'un autre [ni] poser un jugement de valeur dans la question» (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287) NEUTRALITÉ

5. Éviter « La personnalisation des questions, avec des formulations telles que *Pensez-vous que? D'après-vous que?, etc.* » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287).

L'utilisation des pronoms personnels pourrait provoquer les opinions personnelles des élèves au détriment d'une argumentation critique. NEUTRALITÉ

6. « Éviter tous les mots trop chargés d'affectivité, qui sollicitent la sympathie ou l'antipathie » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287)

Pour éviter de recourir à des argumentations basées sur des faits plus personnels qui pourraient être hors contexte de la question à répondre de façon critique. NEUTRALITÉ

7. « Choisir des mots où les interrogés les moins instruits pourront comprendre. » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287).

Il importe de s'assurer que tous les mots employés seront compris par la totalité des élèves, puisque l'obtention du diplôme dépend de la réussite de l'épreuve uniforme de français. VOCABULAIRE

Comme il n'existe pas de façon précise pour rédiger des questions ouvertes à réponse construite, dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes également basée sur les règles suivantes, proposées par le Comité sectoriel de main d'œuvre Économie Action communautaire (CSMO-EAC, 2007). Bien sûr, nous avons dû adapter les termes utilisés pour que les règles de base rejoignent la terminologie reliée à l'épreuve uniforme de français et non au domaine de l'économie. Les règles de base de la rédaction sont reliées à une méthodologie à employer dans le but d'obtenir les meilleures réponses possibles.

1. « L'énoncé de la question doit être clair. »

La question doit être formulée de façon à ce que les élèves sachent quoi répondre, c'est-à-dire s'ils doivent critiquer en prenant position vis-à-vis l'énoncé proposé. CLARTÉ

2. « Le langage et les notions utilisés doivent faire écho ». VOCABULAIRE

Les mots utilisés doivent être clairs et compréhensibles pour les élèves. L'énoncé doit être d'une « compréhension homogène [...] pour une mesure juste [des réponses des élèves]. (CSMO-EAC, 2007, p. 40) Le vocabulaire doit donc être compris par tous les élèves. Le vocabulaire utilisé ne doit pas causer d'ambiguïté auprès des élèves. Il importe également, pour s'assurer d'une « compréhension homogène » (CSMO-EAC, 2007, p. 40), que tous les éléments essentiels soient présents dans la question.

3. « Si le type de question l'impose, précisez la période de référence ». CONTENU COMPLET

Dans ce cas-ci, les références sont directement celles des textes à l'étude pour l'épreuve uniforme de français. Pour chacune des questions, il importe de préciser de quel auteur, de quel texte il s'agit pour bien répondre à la question.

4. « Le questionnement doit porter sur un seul aspect, une seule notion. » CONTENU SIGNIFICATIF

Ceci est en lien logique avec le fait de devoir prendre position sur la question posée. Les élèves doivent répondre de manière positive ou négative à la question posée.

5. « L'énoncé de la question doit être neutre. » NEUTRALITÉ

Les élèves ne doivent pas être influencés sur le choix à prendre. La forme interrogative est donc la plus appropriée pour les aider à réfléchir sur la question et sur la position à prendre en lien avec l'énoncé de la question.

6. Choisir entre la « question ouverte [et la] question fermée. BUT

Le choix dépend de ce que l'on veut évaluer.

Nous ne présentons pas ici les autres règles de base, proposées par le CSMO-EAC (2007), parce qu'elles sont propres à la rédaction des choix de réponses, c'est-à-dire les questions à choix multiples, à réponses à vrai ou faux, à appariement, à réarrangement.

Bien que ce document ne soit pas directement relié au domaine de l'éducation, le chapitre sur l'outil de mesure nous permet tout de même d'établir une synthèse sur les principes de base sur la rédaction des questions ouvertes. Aussi, les règles proposées par Mayer et Ouellet (1991) vont de pair avec celles proposées par le CSMO-ESAC (2007).

Le dernier guide sur lequel nous nous basons est celui d'Arsenault (2001). Elle propose une grille d'analyse d'une question proposant 17 paramètres de principes de rédaction. Étant donné qu'il ne s'agit pas d'une publication officielle, nous avons jumelé le guide d'Arsenault (2001) à des suggestions faites par d'autres auteurs, relativement aux règles de rédaction

d'une question à choix multiples (Leclercq, 1986, Bernard et Fontaine, 1982), à des ouvrages portant sur les principes de la mesure (Morissette et Tousignant, 1990; Morissette, 1984, 1993; Lussier et Turner, 1995), à une publication sur le questionnement en classe (De Koninck, 1993). Les voici :

1. Choisissez l'objectif approprié. Les connaissances ou les habiletés que la question mesure sont-elles suffisamment importantes pour qu'on les mesure? (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986; Lussier et Turner, 1995). BUT
2. Rédigez une question qui contient toutes les limites et les conditions nécessaires à la résolution de problème. Séparez la consigne de la question (Bernard et Fontaine, 1982; De Koninck, 1993; Leclercq, 1986; Morissette, 1984, 1993). CONTENU COMPLET
3. Utilisez la phrase impérative ou interrogative (Leclercq, 1986). SYNTAXE
4. Évitez les extraits textuels tirés de manuels ou de notes de cours. CONTENU SIGNIFICATIF
5. Évitez de rédiger des questions plus difficiles que ne le prescrit l'objectif mesuré (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986; Lussier et Turner, 1995). VOCABULAIRE
6. Lorsque plusieurs questions se rapportent à une même mise en situation, présentez-les sur une même page. MISE EN PAGE
7. Rédigez des questions indépendantes les unes des autres. CONTENU SIGNIFICATIF
8. Rédigez la question pour qu'elle corresponde parfaitement à l'objectif dont elle doit mesurer l'atteinte. Si l'objectif traduit une habileté, est-ce que la question permet de bien mesurer cette habileté et rien d'autre? Si l'objectif traduit une connaissance, est-ce que la question permet de bien mesurer cette connaissance et rien d'autre? (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986; Lussier et Turner, 1995) BUT
9. À l'intérieur de la question, rédigez les consignes précises, claires et complètes. (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986; Morissette, 1984, 1993) CONTENU COMPLET/VOCABULAIRE
10. Éliminez les renseignements superflus dont la présence risque de compliquer inutilement la question ou la tâche de l'élève (Bernard et Fontaine, 1982; De Koninck, 1993; Leclercq, 1986; Morissette, 1984, 1993). CONTENU SIGNIFICATIF
11. Employez un vocabulaire adapté aux élèves (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986;). VOCABULAIRE

12. Choisissez le type de questions approprié pour mesurer l'objectif retenu (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986; Lussier et Turner, 1995). BUT
13. Utilisez des types de questions que les élèves connaissent (Arsenault, 2001). TÂCHE
14. Rédigez des questions exemptes de tout stéréotype culturel, ethnique, religieux, géographique, linguistique, social et sexiste (Arsenault, 2001). CONTENU SIGNIFICATIF
15. Respectez les règles de la syntaxe (Arsenault, 2001). SYNTAXE
16. Indiquez la source des citations. (Arsenault, 2001). CONTENU COMPLET
17. Indiquez le nombre de points accordés à chaque question. (Arsenault, 2001). PONDERATION

Une critique importante à faire est que ces principes de rédaction ne proviennent pas d'une publication officielle et ne sont pas validés de façon systématique. Il s'agit davantage d'un guide réalisé dans le but d'aider les enseignants à rédiger des questions en cas de besoin. Aussi, une autre remarque relative aux 17 caractéristiques de ce guide d'Arsenault (2001), c'est qu'il n'y a pas de dissociation entre la mise en page du travail, de la consigne, de la pondération, des types de questions surtout et de la rédaction de la question ouverte elle-même. Certains aspects ne s'appliquent aucunement aux paramètres de qualité de la question ouverte, tels que les aspects 4, 6, 7, 9 et 17. De plus, cette liste contient plusieurs aspects semblables qui provoquent la redondance (points 1, 8 et 12). Aussi, on y retrouve une contradiction entre le point 2 et le point 9, où l'on suggère la séparation entre la consigne et la question dans l'un et la combinaison des deux à l'intérieur de la question.

Notre proposition des règles de la rédaction se base donc sur une synthèse des idées des auteurs mentionnés ci-dessus en provenance de divers domaines, telles que celui de l'éducation et celui des sciences économiques et sociales.

Afin de mieux établir la relation entre les principes de rédaction des auteurs cités et les questions écrites de l'épreuve uniforme de français, nous avons jugé primordial de procéder à un premier tableau synthèse (tableau 2.1) réunissant les points apportés concernant la conception de la question à développement à réponse élaborée à l'aide de mots clés correspondant pour chacun des critères mentionnés. Ce premier tableau synthèse (tableau 2.1) permettra la cons-

truction de notre deuxième tableau (tableau 2.2) : celui des paramètres de qualité, celui dont nous nous servons pour la construction de nos grilles afin de pouvoir recueillir les données de notre recherche.

Tableau 2.1
Les mots clés par critère de rédaction selon différents auteurs

Mot clés par critère de rédaction.	Morissette (1984, 1993)	Mayer et Ouellet (1991)	CSMO-EAC (2007)	Arsenault (2001)
1. But	X		X	XXX
2. Tâche	X	X		X
3. Vocabulaire	X	XX	X	XXX
4. Contenu	Significatif	X	X	XXXX
	Complet	X	X	XX
5. Neutralité		XX	X	
6. Syntaxe				XX
7. Nature de la réponse	X			
8. Consigne	X			
9. Validité	X			
10. Clarté			X	
11. Mise en page				X
12. Pondération				X

Légende : X : ce critère a été mentionné une seule fois par le/les mêmes auteurs; XX : ce critère a été mentionné deux fois par le/les mêmes auteurs; XXX ce critère a été mentionné trois fois par le/les mêmes auteurs; XXXX : ce critère a été mentionné quatre fois par le/les mêmes auteurs.

Comme l'indique le tableau 2.1, plusieurs points se répètent, et certains (de 7 à 12), comme nous l'avons déjà expliqué, ne sont pas directement reliés à la formulation de la question elle-même. Nous tenterons de démarquer, à partir de ces mots clés et de leurs définitions décrites antérieurement dans ce chapitre, les paramètres de qualité d'une question à développement à réponse construite afin de mieux les adapter aux questions écrites de l'épreuve uniforme de français et d'élaborer les paramètres de qualité pour ce type de question. Pour ces raisons, nous n'avons retenu, pour la construction du tableau 2.2, que les points 1 à 6 du tableau 2.1.

Le premier point commun important du tableau 2.1 correspond à celui du VOCABULAIRE de la question. Tous les auteurs mentionnés s'entendent sur le fait qu'il importe que le VO-

CABULAIRE, que tous les mots utilisés pour la confection de la question soient clairs et compréhensibles pour les élèves. Mayer et Ouellet (1991) et Arsenault (2001) le mentionnent à plus d'une reprise dans leurs principes de rédaction d'une question ouverte.

De plus, pour que la question soit clairement posée, celle-ci doit être formulée de manière concise incluant toutes les informations nécessaires afin de s'assurer qu'il y a compréhension totale de la part des élèves et que ces derniers puissent répondre à la question posée de manière juste et adéquate. Selon Morissette (1993), Mayer et Ouellet (1991) Arsenault (2001) et CSMO-EAC (2007). Le CONTENU de la question se doit surtout d'être SIGNIFICATIF. De plus, trois d'entre eux (CSMO-EAC, 2007, Mayer et Ouellet, 1991 et Morissette, 1993) ajoutent qu'il est essentiel à ce que la question contienne tous les éléments nécessaires à la compréhension de la question, que son CONTENU soit complet.

Par la suite, le BUT, proposé par Morissette (1984; 1993), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), doit être considéré lors de la rédaction ouverte. L'objectif visé de l'épreuve uniforme de français, selon le site web du MELS, est de vérifier si les élèves « possèdent les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour bien comprendre les textes littéraires, en étant capable d'énoncer leur point de vue à partir d'une argumentation serrée, rédigée dans une langue correcte ». La question doit donc mener les élèves vers une réflexion analytique et critique sur des textes littéraires selon les objectifs des critères reliés au contenu de l'épreuve uniforme de français soit de

1. Traiter de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. Développer un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants.
3. Faire preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

Autre aspect important à retenir du tableau 2.1 : il importe que les élèves, dans ce cas-ci, sachent de façon précise la TÂCHE à effectuer (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991 et Arsenault, 2001). Selon l'un des critères de l'objectif mentionné ci-dessus, la question doit clairement indiquer la prise de position à prendre, ce qui correspond à la tâche précise à exécuter. La question ne doit contenir qu'un seul aspect, qu'une seule idée, celle de prendre position à la question posée de manière positive ou négative. Celle-ci doit également

être neutre, donc non biaisée selon le CSMO-EAC (2007) et Mayer et Ouellet (1984), pour ainsi éviter d'influencer la réponse des élèves.

D'ailleurs vient ensuite, selon Mayer et Ouellet (1991) et CSMO-EAC (2007), l'importance d'éviter des questions interpellant de manière directe ceux qui doivent répondre à la question posée en employant « des tournures [sic] comme *Pensez-vous que? D'après-vous?* (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287) afin que le critère de la NEUTRALITÉ puisse être respecté. Ceux-ci suggèrent également d'éviter des termes reliés au domaine affectif, c'est-à-dire des mots pouvant évoquer des commentaires personnels, « sollicit[er] la sympathie ou l'antipathie » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287) des élèves qui pourraient les mener hors sujet, hors de la question imposée.

La SYNTAXE est le dernier critère proposé par Arsenault (2001). Comme les questions doivent être concises et précises, celle-ci suggère de retirer des questions toute information superflue pouvant nuire à la compréhension des élèves. Nous complétons cet aspect en consultant Leclercq (1986) ainsi que Bernard et Fontaine (1982), spécialistes de la conception des questions à choix multiples, qui mentionnent clairement qu'il faut éviter les structures syntaxiques négatives. « La présence de négation complique le traitement que les élèves doivent opérer sur le [ou les textes] » (Leclercq, 1986, p. 99), ce qui nous semble tout à fait approprié pour la conception d'une question ouverte à réponse élaborée, puisque la question doit être compréhensible et aucunement ambiguë afin de faciliter la compréhension des élèves.

À la suite de cette analyse, le tableau 2.2 a pu être établi; il regroupe des paramètres de qualité des questions de l'épreuve uniforme de français sur laquelle nous nous sommes appuyée pour la construction de nos grilles afin de pouvoir obtenir des données auprès des enseignants de l'ordre collégial à travers le Québec, sur les questions écrites de l'épreuve uniforme de français.

Tableau 2.2
Les paramètres de qualité des questions

<p>1. La question mène les élèves à une réflexion analytique et critique sur des textes littéraires selon les objectifs des critères reliés au contenu de l'épreuve uniforme de français. BUT</p> <p>2. L'énoncé demande de prendre position, en répondant à une question requérant une réponse positive ou négative, en la justifiant à l'aide d'arguments puisés dans le ou les textes. TÂCHE</p> <p>3. TOUS les mots de la question sont compréhensibles et clairs pour les élèves. VOCABULAIRE</p> <p>4. La question est formulée de façon concise incluant TOUS les mots clés et utiles pour faciliter la compréhension des élèves. CONTENU (SIGNIFICATIF / COMPLET)</p> <p>5. La question ne doit pas interpeller les commentaires personnels des élèves. NEUTRALITÉ</p> <p>6. La forme positive interrogative est suggérée pour la formulation de la question. SYNTAXE</p>

2.2.1 Définition des paramètres de qualité d'une question.

Nous retenons que les six paramètres suivants devraient contribuer à formuler des questions de qualité.

1. Réflexion analytique. La question mène les élèves à une réflexion analytique et critique sur des textes littéraires selon les objectifs des critères reliés au contenu de l'épreuve uniforme de français.

Au cours de notre recherche, le premier paramètre à considérer est la congruence entre l'objectif de l'épreuve uniforme de français et la question elle-même (Arsenault, 2001; Fontaine et Bernard, 1982; Leclercq, 1986; Lussier et Turner, 1995). Donc, avant même d'entreprendre les étapes de la rédaction d'une question pour l'épreuve uniforme de français, dans ce cas-ci, il importe de réfléchir sur ce qu'on veut évaluer. Il est essentiel de se poser la (ou les) question(s) suivante(s) : Que veut-on évaluer chez les élèves? Quelles sont les compétences évaluées?

2. Prendre position. L'énoncé demande de prendre position, en répondant à une question requérant une réponse positive ou négative, en la justifiant à l'aide d'arguments puisés dans le ou les textes.

La question doit être formulée en tenant compte du fait que les élèves doivent prendre position à la suite du « problème » posé. Le « problème » doit être clairement identifié. C'est pourquoi il serait grandement suggéré de construire des questions requérant *OUI* ou *NON* comme réponse, amenant donc les élèves de façon inévitable à choisir entre deux possibilités pour ensuite prendre position (Bernard et Fontaine, 1982; Leclercq, 1986; Arsenault, 2001; Morissette, 1984, 1993, CSMO-EAC, 2007). Il pourra ainsi mieux la défendre à l'aide d'une argumentation logique. Ce genre de formulation faciliterait grandement la prise de position des élèves faibles et, par le fait même, faciliterait probablement la rédaction d'un texte correspondant au critère 1 de la grille de l'évaluation de l'épreuve uniforme I. Une question requérant *OUI* ou *NON* serait une caractéristique d'une bonne question concernant l'épreuve uniforme de français.

3. Vocabulaire compréhensible et clair. TOUS les mots de la question sont compréhensibles et clairs pour les élèves.

Le choix du vocabulaire, pour l'épreuve uniforme de français, ne doit pas entraver la compréhension des élèves (Arsenault, 2001; Bernard et Fontaine, 1982; CSMO-EAC, 2007; Leclercq, 1986; Morissette, 1993).

4. Question concise. La question est formulée de façon concise incluant TOUS les mots clés et utiles pour faciliter la compréhension des élèves.

Que tous les termes utilisés soient clairs et compréhensibles est une chose, mais y a-t-il la présence de TOUS les éléments nécessaires et ce de façon concise pour répondre à la question selon les attentes du Ministère? Tous les mots doivent être présents à l'intérieur de la phrase afin d'éviter toute forme d'ambiguïté et d'erreur de compréhension chez les élèves (Arsenault, 2001; Bernard et Fontaine, 1982; CSMO-EAC, 2007; Morissette, 1984, 1993). Aussi, « la complexité des phrases (les subordonnées, la présentation visuelle, la suite de compléments) peut aider ou entraver la compréhension. » (De Koninck, 1993, p. 87). Auprès d'élèves faibles en français, cette complexité pourrait surtout entraver leur compréhension et leur nuire au moment de rédiger une dissertation de bonne qualité.

5. Question neutre. La question ne doit pas interpeller les commentaires personnels des élèves.

Le point de vue de l'épreuve uniforme doit demeurer distancié (Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007) et ce, de façon constante, tout au long de la production écrite des élèves. Il faut absolument « éviter les questions qui demandent l'appréciation des élèves. » (Bernard et Fontaine, 1982, p. 20) L'épreuve uniforme cherche à savoir si les cégépiens sont aptes à argumenter de façon logique en prenant position à la suite d'une question portant sur des textes littéraires. Les élèves faibles seraient davantage à risque en incluant des commentaires personnels plutôt que des arguments, si leur appréciation est demandée de façon directe par la présence d'un pronom personnel, tels que le *On, Nous, Vous, Tu et Je*.

6. Question de forme positive interrogative. La forme positive interrogative est suggérée pour la formulation de la question.

La forme positive de l'énoncé donne à la question l'effet d'être concise, permettant du même coup de faciliter la compréhension des élèves. La forme négative peut avoir un effet sur la structure du texte des élèves, pouvant ainsi nuire à la rédaction d'une réponse plus cohérente (Leclercq, 1986; Bernard et Fontaine, 1982).

2.3 Attentes du MELS (2004) relativement au premier critère d'évaluation, la Compréhension et la qualité de l'argumentation

Nous présentons ici les attentes du MELS relativement au premier critère : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION, ce critère étant le seul analysé dans notre recherche. Ce critère comprend trois sous-critères : 1. L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction; 2. L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants; 3. L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte. Chacun de ces sous-critères fait l'objet de trois précisions.

Premier critère : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Premier sous-critère. L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

Première précision : La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.

La première précision du premier sous-critère permet de vérifier si l'élève expose ses idées de manière claire pour chacun des éléments, pour chacune des notions présentées dans la question. Il est essentiel que l'élève tienne compte de tous les éléments sans exception. Une omission d'un élément comparatif, par exemple, pénalise l'élève et peut mener à l'échec. L'évaluation du texte de l'élève s'effectue donc à partir du sens donné à la question, à l'interprétation juste des éléments proposés en lien direct avec le contexte du sujet de rédaction.

Deuxième précision : Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.

Afin de pouvoir affirmer que le développement est considéré comme étant *approprié*, il faut vérifier si les compétences des élèves à élaborer sur le sujet donné sont **suffisantes**. En plus d'être suffisantes, les idées et les arguments de l'élève doivent être interreliés pour qu'il y ait cohérence tout au long du texte, pour qu'il demeure centré sur les éléments uniquement essentiels et pour que l'élève évite de tomber dans le piège d'un développement hors propos s'éloignant du sujet.

Troisième précision : La clarté, la cohérence et la constance du point de vue.

La vérification de la clarté, de la cohérence et de la constance du point de vue se base, en premier lieu, sur la présence d'un point de vue critique, sur la présence d'une prise de position sur la thèse proposée. La position choisie doit être clairement exprimée. De plus, celle-ci doit être logique, non contradictoire, cohérente (en lien direct avec le sujet de rédaction) et surtout pour qu'elle puisse demeurer constante tout au long du texte.

Deuxième sous-critère. L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants.

Première précision : La valeur et la cohérence des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève.

L'élève est également évalué sur le choix des arguments pour soutenir son point de vue critique. Les arguments apportés doivent être de nature persuasive, convaincante et pertinente, afin qu'ils soient considérés comme des arguments de valeur. Aussi, on entend par cohérence des arguments la capacité à relier ceux-ci de manière claire, harmonieuse et en lien direct avec le sujet de rédaction.

Deuxième précision : La pertinence des illustrations ou de preuves.

La vérification de la pertinence des illustrations et des preuves s'effectue à partir de l'argumentation donnée. Les preuves, qui sont les citations rapportées par l'élève, servent d'abord et avant tout d'appui à l'argumentation. Ceux-ci doivent donc obligatoirement être interreliés afin de renforcer l'efficacité de cette argumentation

Troisième précision : L'efficacité des explications.

L'élève doit être en mesure de pouvoir expliquer, de justifier et de prouver que l'intégration des citations choisies pour le développement du point de vue adopté (illustrations/preuves) est en lien direct avec les arguments apportés. L'efficacité des explications dépend donc de la capacité des élèves à **mettre en relation** les citations choisies et les arguments, car une simple énumération de citations ne suffit pas.

Troisième sous-critère. L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

Première précision : La compréhension juste des textes littéraires.

Il est possible de vérifier si l'élève comprend bien les textes qui lui sont proposés par la pertinence de l'argumentation, des preuves et des explications. L'élève a une compréhension juste des textes littéraires lorsqu'il a la capacité de faire ressortir les thèmes principaux, les idées transmises et la signification des termes utilisés de ces mêmes textes.

Deuxième précision : La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».

Tout d'abord, les connaissances littéraires formelles représentent l'organisation du discours des auteurs, c'est-à-dire la forme du texte, la manière dont le texte est écrit (le point de vue de la narration, les figures de style, l'organisation syntaxique, etc.). Il importe que les connaissances littéraires formelles intégrées dans les explications soient justes et en lien direct avec le sujet de rédaction. Il faut qu'elles soient exactes et pertinentes à l'appui de l'argumentation donnée.

Troisième précision : La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

La justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales sont évaluées de façon à vérifier si celles-ci permettent d'établir des liens avec d'autres œuvres, d'autres auteurs. Il peut également s'agir d'explications sur les caractéristiques des courants littéraires. Il faut également que celles-ci soient justes, pertinentes et en lien avec le sujet.

Ce sont donc à partir de ces paramètres de qualité souhaités par Morissette (1984; 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2006) ainsi qu'Arsenault (2001) et des critères de la grille d'évaluation du MELS (2007) que nous désirons connaître la valeur des libellés choisis pour cette recherche de la part des enseignants de niveau collégial et si ces question permettent la réussite des critères d'évaluation en lien avec le critère relié au contenu : **COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION.**

2.4 Questions de recherche

À la suite de nos observations et de nos analyses, nous formulons les questions de recherche suivantes. La première question est en lien avec les critères de qualité des questions, alors que la deuxième est en lien les attentes relatives au texte écrit par l'élève.

1. Selon les enseignants de français du collégial, les questions, posées lors de l'épreuve uniforme de français, correspondent-elles à des critères de qualité?
2. Quelles attentes sont créées chez les enseignants, par les questions, relativement au contenu (premier critère) des textes écrits par les cégépiens lors de l'épreuve uniforme de français?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Comme aucune recherche n'a été faite relativement à l'épreuve uniforme de français à propos des questions, nous avons dû construire nos propres instruments de recherche. Nous donnons ici des précisions relatives aux sujets de la recherche, aux instruments de recherche ainsi qu'à l'analyse des résultats.

3.1 Sujets de la recherche

Les sujets de notre recherche sont des enseignants experts de français, qui enseignent à l'ordre collégial depuis un minimum de cinq ans et qui proviennent de différents cégeps francophones à travers le Québec. Il est important de mentionner ici qu'ils ont tous participé à notre recherche sur une base volontaire. Nous n'avons pas retenu la variable sexe dans l'établissement de notre échantillon, puisque ce n'était pas pertinent relativement à nos objectifs de recherche.

Au total, 14 enseignants experts ont participé à notre recherche. Ce nombre nous apparaît suffisant étant donné la nature qualitative et exploratoire de notre recherche. Le but n'est pas de généraliser nos résultats, mais plutôt de recueillir un point de vue sur les questions de l'EUF. Les sujets ont été sélectionnés de façon à constituer un échantillon représentatif des enseignants de français de tous les cégeps francophones à travers le Québec.

3.1.1 Échantillon projeté des sujets

Pour obtenir une répartition proportionnelle des sujets, nous avons établi un échantillon stratifié, afin que les données recueillies ne proviennent pas tous d'une seule région administrative du Québec. Pour ce faire, nous devons connaître le pourcentage d'enseignants de français (à la formation générale) par département pour chacun des cégeps des 17 régions administratives du Québec (MELS, 2008).

Pour répartir les participants à travers le Québec, nous avons réalisé cinq étapes.

Étape 1. Connaître tous les établissements d'enseignement collégial répertoriés par le MELS.

Il y a cinq catégories d'établissements d'enseignement collégial sur le site du MELS :

- Cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel);
- Établissements privés subventionnés;
- Établissements privés sous permis;
- Écoles gouvernementales;
- Centre collégiaux de transfert technologique.

Étape 2. Connaître tous les établissements d'enseignement collégial offrant le diplôme d'études collégiales (DEC).

Afin de nous assurer d'obtenir des données exhaustives, nous avons téléphoné à tous les établissements d'enseignement pour chacune des catégories, à l'exception des centres collégiaux de transfert technologique, étant donné qu'ils font partie de la liste des cégeps. Il en est de même d'ailleurs pour tous les conservatoires de musique et les ateliers de danse dans la catégorie gouvernementale. Tous les cégeps publics offrent le DEC.

Presque la totalité des établissements francophones privés subventionnés exigent la réussite de l'épreuve uniforme de français (EUF) pour l'obtention du diplôme. Toutefois, lorsque le programme offert est sous la responsabilité du système scolaire français, qui a ses propres formules d'évaluation, l'épreuve uniforme de français n'est pas administrée.

De façon majoritaire, les établissements privés sous permis n'offrent qu'une attestation d'étude collégiale, ce qui signifie que les cours de français sont absents des programmes; par conséquent, l'EUF n'est pas administrée. Toutefois, certains d'entre eux offrent le DEC. Dans ce cas, ces établissements privés font passer l'épreuve uniforme de français à leurs élèves dans un des cégeps publics.

Étape 3. Connaître le nombre d'enseignants de français (à la formation générale) par département de français, selon les catégories d'établissements.

Pour ce faire, nous avons téléphoné à chacune des institutions pour nous informer du nombre d'enseignants de français à la formation générale ainsi que pour savoir le nom de la personne responsable du département de français. Le tableau 3.1 présente les pourcentages des enseignants de français pour l'ensemble des départements de français, selon les catégories d'établissements.

Tableau 3. 1

Pourcentages des enseignants de français pour l'ensemble des départements de français, selon les catégories d'établissements

Catégories d'établissements d'enseignement collégial	Nombre d'enseignants de français pour l'ensemble des départements	Pourcentages selon les catégories d'établissements
Publics	1 092	89,2 %
Privés	116	9,5 %
Gouvernementaux	16	1,3 %
TOTAL	1 224	100 %

Étape 4. Connaître le nombre d'enseignants de français par région administrative du Québec

Nous avons classé les cégeps par régions administratives et avons calculé les pourcentages d'enseignants de français par région administrative (tableau 3.2).

Tableau 3. 2
Pourcentages d'enseignants de français par région administrative

Numéros des régions administratives	Régions administratives	Nombre d'enseignants de français	Pourcentages d'enseignants de français par région administrative	Nombre d'enseignants projeté
01	Bas-Saint-Laurent	60	5 %	1
02	Saguenay-Lac-Saint-Jean	80	6,5 %	1,3
03	Capitale-Nationale	153	12,5 %	2,5
04	Mauricie	69	6 %	1,2
05	Estrie	55	4,5 %	0,9
06	Montréal	354	29 %	5,8
07	Outaouais	40	3 %	0,6
08	Abitibi-Témiscamingue	28	2 %	0,4
09	Côte-Nord	12	1 %	0,2
10	Nord-du-Québec	0	0 %	0
11	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	6	0,5 %	0,1
12	Chaudière-Appalaches	48	4 %	0,8
13	Laval	47	4 %	0,8
14	Lanaudière	45	4 %	0,8
15	Laurentides	41	3 %	0,6
16	Montérégie	149	12 %	2,4
17	Centre-du-Québec	37	3 %	0,6
	Total	1224	100 %	20

Étape 5. Connaître l'échantillon stratifié idéal pour la répartition des sujets

Nous avons procédé par la règle de trois afin de répartir l'échantillon de la façon la plus proportionnelle possible. Nous projetons d'avoir **20** sujets (Tableau 3.3).

Tableau 3.3
Pourcentages et nombres d'enseignants de français projetés par établissement

Catégories d'établissements d'enseignement collégial	Nombre d'enseignants de français	Pourcentages et nombres d'enseignants de français projetés
Publics	1 092	89,2 % (17,8)
Privés	116	9,5 % (1,9)
Gouvernementaux	16	1,3 % (0,3)
TOTAL	1224	20

Le tableau 3.4 présente la répartition projetée des sujets par région administrative pour notre recherche.

Tableau 3.4
Répartition **projetée** des sujets par région administrative, par ordre décroissant

Régions administratives	Répartition projetée des sujets
1. Montréal	5
2. Capitale-Nationale	3
3. Montérégie	2
4. Bas-Saint-Laurent	1
5. Centre-du-Québec	1
6. Chaudières-Appalaches	1
7. Estrie	1
8. Lanaudière	1
9. Laurentides	1
10. Laval	1
11. Mauricie	1
12. Outaouais	1
13. Saguenay-Lac-Saint-Jean	1
13 régions administratives sur 17	Total des enseignants projetés : 20

Le tableau 3.4 montre que les enseignants projetés proviendront de 13 régions administratives sur les 17. Ceci s'explique par le fait que la proportion projetée pour les autres régions administratives était négligeable, étant donné le nombre de participants projeté pour notre recherche.

Pour solliciter la participation des enseignants de français à notre recherche, nous avons envoyé près de 130 courriels (voir Appendice B) à différents enseignants et coordonnateurs des

départements de français de plusieurs cégeps de toutes les régions administratives, afin de les inviter à participer à notre recherche. Nous avons également demandé à certains d'entre eux de faire circuler notre demande auprès de leurs collègues, étant donné la difficulté d'obtenir des réponses positives pour certaines régions administratives.

Au total, nous avons obtenus 25 réponses positives et 4 réponses négatives. Nous avons dû refuser trois enseignants, soit parce qu'ils provenaient d'un même établissement d'enseignement qu'un autre qui avait déjà accepté, soit parce que le nombre d'enseignants projeté pour une région administrative était déjà atteint. Nous avons obtenu 22 participants, soit deux de plus que le nombre projeté.

3.1.2 Répartition des sujets obtenue

Le tableau 3.5 présente la répartition des sujets obtenue par région administrative.

Tableau 3.5
Répartition des sujets **obtenue** par région administrative, par ordre décroissant

Région administrative	Nombre d'enseignants
1. Montréal Cégep Ahuntsic Cégep André-Grasset (Privé) Cégep André-Laurendeau Cégep de Maisonneuve Cégep Marie-Victorin Cégep Vieux Montréal	6 (1 du privé; 5 du public) (6 projetés)
2. Montérégie Cégep de Valleyfield Institut agroalimentaire de Saint-Hyacinthe. (Gouvernemental)	2 (1 gouvernemental; 1 du public) (2 projetés)
3. Saguenay-Lac-Saint-Jean Cégep de Chicoutimi Cégep de St-Félicien	2 (2 du public) (1 projeté)
4. Mauricie Cégep de Trois-Rivières Collège Ellis campus de Trois-Rivières (Privé)	2 (1 du privé; 1 du public) (1 projeté)
5. Outaouais Collège Préuniversitaire Nouvelles-Frontières (Privé) Cégep de l'Outaouais	2 (1 du privé; 1 du public) (1 projeté)

Région administrative	Nombre d'enseignants
6. Capitale-Nationale Cégep de St-Foy	1 (1 du public) (3 projetés)
7. Bas-Saint-Laurent Cégep de Rivière-du-Loup	1 (1 du public) (1 projeté)
8. Centre-du-Québec Cégep de Victoriaville	1 (1 du public) (1 projeté)
9. Chaudières-Appalaches Cégep Lévis-Lauzon	1 (1 du public) (1 projeté)
10. Côte-Nord Cégep de Baie-Comeau	1 (1 du public) (0 projeté)
11. Estrie Cégep de Sherbrooke	1 (1 du public) (1 projeté)
12. Lanaudière Cégep de Lanaudière de l'Assomption	1 (1 du public) (1 projeté)
13. Laval Cégep Montmorency	1 (1 du public) (1 projeté)
14. Laurentides	0 (1 projeté)
13 régions administratives obtenues sur 17	Total des enseignants obtenus : 22

Après avoir reçu les intentions de participations de la part des 22 sujets, nous avons envoyé, par la poste, l'ensemble des documents suivants :

- Grille d'évaluation du MELS de la dissertation critique (voir Appendice A)
- Lettre de sollicitation pour participer à la recherche (Appendice B)
- Lettre officielle de participation (Appendice C)
- Trois exemples de libellés pour l'épreuve uniforme de français (UEF) (Appendice D)
- Des textes littéraires parmi la liste des textes littéraires (Appendice E)
- Tableau de spécification de la Grille 1 (Appendice F)
- Grille 1 (Appendice G)
- tableau de spécification de la Grille 2a (Appendice H)
- Grille 2a (Appendice I)
- tableau de spécification de la Grille 2b (Appendice J)
- Grille 2b (Appendice K)

Les sujets ont répondu directement sur les grilles que nous leur avons postées. L'Appendice L présente un exemple de grille 1 remplie par le sujet 12 et l'Appendice M présente un exemple de la grille 2a remplie par le même sujet. Nous n'avons pas présenté la grille 2b remplie, puisqu'elle faisait les mêmes demandes que la grille 2a, mais à partir d'autres questions. Ces données ne feront pas l'objet d'une analyse particulière, mais il nous a semblé intéressant de montrer un exemple de grilles remplies.

Sur les 22 participants, trois ont demandé des éclaircissements (par courriel et/ou par téléphone) relativement à la tâche précise à faire pour la grille 2. Nous leur avons répondu sans toutefois leur donner d'informations qui auraient pu influencer leurs réponses, pour éviter que les résultats ne soient biaisés.

Parmi les 22 sujets obtenus, deux n'ont pas retourné les grilles, malgré des rappels. Quatre sujets nous ont remis les enveloppes vides. Trois sujets n'ont pas répondu en nous faisant parvenir des excuses à cause d'un manque de temps. Nous avons reçu la quatrième enveloppe vide avec comme explication que l'exercice à faire n'avait pas été compris. Par la suite, nous avons dû retirer deux sujets de la recherche étant donné le manque de justification des réponses de la part de ces derniers.

Au total, nous avons donc perdu un nombre de huit sujets au cours de cette recherche, ce qui a donné 14 sujets qui ont répondu à la grille 1, ensuite répartis entre huit sujets qui ont répondu à la grille 2a et six sujets qui ont répondu à la grille 2b.

3.2 Instruments de recherche

Notre recherche est principalement construite dans le but de « connaître les circonstances et les motifs qui influencent l'individu dans ses prises de position [...] et de définir les aspects qualitatifs de l'opinion du répondant » (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte, 2000, p. 98) en lien avec la qualité des questions écrites de l'épreuve uniforme de français au collégial. Il s'agit de la principale raison pour laquelle nous avons choisi d'utiliser des questionnaires pour recueillir ce genre de données. Même si le fait de « proposer des réponses multiples augmente les chances d'obtenir des réponses plus personnelles » (De Singly, 2005, p. 4),

nous avons tout de même opté pour la construction d'un questionnaire dichotomique (*oui* ou *non*), car les sujets devaient justifier leurs réponses, ce qui leur permettait de nuancer leurs réponses positives ou négatives. Aussi, le choix du questionnaire écrit nous est des plus favorables, car, étant donné l'étendue de l'échantillonnage au Québec pour la recherche, « les équipements requis pour les enquêtes effectuées par courrier sont beaucoup plus modestes » (Jones, 2000, p. 184). Toutefois, il y a toujours un risque de se retrouver « devant un pourcentage plus ou moins élevé de non réponses, ce qui fausse la représentativité de l'échantillon ». (Javeau, 1992, p. 33).

3.2.1 Étapes de la construction des instruments de recherche

Pour vérifier notre premier objectif de recherche (*Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, la qualité des questions posées lors de l'épreuve uniforme de français*), nous avons jugé que l'instrument de recherche le plus approprié serait une grille, désignée plus loin par le titre Grille 1. Cette grille a servi à vérifier si les enseignants trouvent que les questions de l'épreuve uniforme sont de qualité (voir Appendice G). Un tableau de spécification a été élaboré pour développer cette grille (Appendice F).

Pour vérifier notre deuxième objectif de recherche (*Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, leurs attentes à partir de ces questions, relativement au contenu des textes écrits par les élèves*), nous avons jugé que l'instrument de recherche le plus approprié serait une grille, désignée plus loin par le titre Grille 2; comme elle sera divisée en deux parties pour la collecte des données, elle aura deux titres distincts : Grille 2a et Grille 2b. Ces deux grilles serviront à vérifier les attentes des enseignants à partir des questions (voir Appendice I et Appendice K). Deux tableaux de spécification ont été élaborés pour développer ces grilles (Appendice H et Appendice J).

Puisque la méthodologie que nous avons utilisée « consiste à porter un jugement sur la qualité » (Lussier et Turner, 1995, p. 135) d'une question, nous avons demandé une justification écrite des réponses. La validité est essentielle dans la construction d'un instrument de recher-

che, car elle se définit « comme la justesse et la pertinence de l'interprétation que l'on peut faire des données recueillies à la suite » (Louis, 1999, p. 122) de l'administration des instruments de recherche. Nous avons donc procédé à la validation de ces deux instruments de recherche, comme nous l'expliquons à l'étape 6 ci-dessous. Les différentes étapes suivies pour construire nos instruments de recherche sont les suivantes.

Étape 1. Établissement du tableau synthèse regroupant les paramètres de qualité d'une question, à partir de lectures diverses directement reliées aux principes de rédaction d'une question (voir CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE).

Étape 2. Choix des libellés pour la conception des instruments.
Nous avons choisi deux questions de manière aléatoire (Mayer et Ouellet, 1991) par catégorie pour cette expérience.

Étape 3. Analyse du corpus de chacun des types de questions retrouvées à l'épreuve uniforme de français.

Étape 4. Préparation de la grille 1 portant sur l'analyse des questions de l'épreuve uniforme et les critères de qualité d'une question.

Étape 5. Préparation de la grille 2 portant sur les attentes des enseignants en fonction du critère 1, critère relié au contenu et les types de questions posées à l'épreuve uniforme de français.

Étape 6. Validation des grilles auprès de deux experts sur l'épreuve uniforme de français afin de nous assurer de la qualité de la conception des grilles et de corriger les défauts de celles-ci.

Une bonne collecte de données dépend de la qualité de la construction des instruments employés. La validation des grilles s'avérait nécessaire dans le cas de notre recherche, étant donné l'inexistence d'instrument. D'ailleurs, « la plupart des ouvrages portant sur les techniques et les instruments de mesures appropriés [...] souffrent de quatre grandes lacunes [nuisibles dont] le manque d'envergure opérationnelle des instruments » (Ouellet, 1994).

Les deux experts, qui ont validé les grilles sur une base volontaire, ont été choisis en fonction de leurs connaissances, de leur grande expérience et de leurs nombreuses années d'engagement relativement à l'épreuve uniforme de français sans oublier bien sûr de leur bonne volonté à vouloir effectuer cette tâche. Nous avons pris soin de choisir deux experts

provenant de deux régions administratives où le pourcentage d'enseignants de français est le plus élevé, soit de la région de Montréal et celle de Québec.

En premier lieu, nous avons demandé à ces experts de répondre aux deux grilles ainsi que de fournir des commentaires par rapport à son contenu et à sa forme. Le premier expert a fait ce que nous lui avons demandé pour les deux grilles proposées et, à la suite de cet exercice, il nous a confirmé que l'instrument de cueillette de données pouvait être considéré comme approprié. Le deuxième expert n'a pas répondu à la grille 1, mais il nous a également confirmé que la construction de ce questionnaire était adéquate. Selon lui, comme tous les libellés correspondent aux critères d'évaluation du Ministère, il n'a pas pu donner une évaluation approfondie quant à la construction des grilles 2a et 2b.

Aux dires des experts, un grand avantage de ces grilles est la simplicité de leur utilisation. L'administration des instruments par la poste représente aussi un très grand avantage. Le temps estimé pour répondre à l'une des grilles peut varier d'une personne à l'autre entre 1h et 3h. De plus, comme l'administration des instruments s'est effectuée par la poste, nous comptons sur l'honnêteté des réponses données par les enseignants. Par contre, comme les sujets sont tous des professionnels en enseignement au collégial, nous n'avons aucune raison de douter de leur franchise et leur honnêteté pour une collecte de données valide et fiable au moment de l'analyse des résultats.

3.2.2 Corpus de questions et valeur des questions

Les questions utilisées pour le cadre de notre recherche correspondent aux exemples mentionnés dans le chapitre I. Comme nous avons identifié antérieurement huit catégories de questions, nous les présentons ici de façon plus approfondie sans toutefois avoir voulu faire un corrigé des réponses attendues de la part des sujets de la recherche. Pour la démonstration de notre analyse, nous avons nous-mêmes donné un exemple d'analyse des questions pour chacune des catégories en nous basant sur le tableau 2.2, qui donne les paramètres de qualité d'une question afin de rendre les grilles claires et de rendre l'exercice faisable, car il faut, à prime abord, une base solide sur laquelle nous appuyer afin d'être en mesure de vérifier la

validité des grilles et de nous assurer de pouvoir tirer des conclusions possibles à la fin de cette collecte de données. Les huit catégories de questions identifiées sont présentées ci-dessous.

Catégorie 1

1) *La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et de Prévert. Cette affirmation est-elle juste?* (11 août 2004)

2) *Dans les extraits de Bibliomanie et d'Un ange cornu avec des ailes de tôle, la relation que les personnages entretiennent avec les livres est identique. Cette affirmation est-elle juste?* (15 mai 2002)

À première vue, ces questions contiennent deux phrases dont la deuxième est de nature interrogative avec un déterminant démonstratif qui a la fonction de reprise d'information. La phrase n'est donc pas tout à fait concise. De plus, la première phrase correspond à une affirmation positive pouvant pousser l'élève à répondre *oui* à la question sans toutefois développer son point de vue critique de façon claire et cohérente, pouvant du même coup lui nuire pendant la composition de sa dissertation et le faire échouer à certains critères des objectifs reliés au contenu.

Toutefois, relativement au vocabulaire, le mot « identique » dans la deuxième phrase de la question risquerait d'être compris par les élèves dans le sens propre du terme, ce qui pourrait nuire quant au choix du point de vue à adopter.

Catégories 2 et 3

Nous regroupons les catégories 2 et 3, puisque la seule différence entre les deux est le choix du verbe à l'intérieur du groupe verbal.

Catégorie 2

1) *Peut-on dire que le pays suscite autant de remords que d'espoirs dans les poèmes « L'Octobre » et « Je murmure le nom de mon pays »?* (15 mai 2002)

2) *Peut-on dire que, tant par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle d'Arthur Rimbaud dans « Roman ».* (7 août 1996)

Catégorie 3

1) *A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?* (11 août 2004)

2) *Dans le conte « La dernière Classe », a-t-on raison de dire que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme?* (18 décembre 1999).

Nous constatons la présence du pronom personnel *ON* à l'intérieur des questions de ces deux catégories. La présence du pronom *ON* a plusieurs significations. Selon Beauchemin et Fortier (2005, page 50), « le pronom *on* ne doit donc pas être employé comme l'équivalent de *nous* ou de *je* dans un registre soutenu ». Le *ON* soutenu doit faire référence à une part entière, « à une entité indéfinie; il a le sens de tout le monde » (Beauchemin et Fortier, 2005, page 50). Les élèves faibles pourraient ainsi le confondre et prendre position en incluant leurs commentaires personnels, utilisant le *ON* comme un *JE* ou comme un *NOUS*, ce qui ne correspond aucunement au critère 1 de la grille d'évaluation du MELS. Rappelons également que les élèves doivent prendre position selon ses arguments puisés dans le texte et doit rédiger de manière individuelle. L'une des difficultés reliées de façon directe aux questions des critères 2 et 3 est que les élèves formulent des propos personnels pouvant nuire à l'argumentation attendue selon des critères de l'épreuve qui est d'aller puiser ses idées à l'intérieur des textes proposés par le Ministère. Ceci étant dit, il importe donc que le thème soit choisi de façon à ne pas nuire à la compréhension des élèves. Une formulation impliquant des thèmes sur lesquels les élèves pourraient plus facilement formuler une réponse subjective et personnelle non pertinente, telles que les questions relatives à la pitié, les remords et l'espoir, la culpabilité et le patriotisme, et surtout, non puisés dans le texte serait nuisible pour les élèves.

De plus, les questions de cette catégorie pourraient être construites de manière plus concise. La construction de l'interrogation pourrait être simplifiée simplement par la manipulation de l'inversion du sujet avec le verbe. De cette façon, l'absence de certains éléments superflus pourrait faciliter la compréhension des élèves.

Catégorie 4

1) *Est-il juste d'affirmer que les auteurs proposent une même vision du quotidien?*
(11 juin 2005)

2) *Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant?* (11 août 1999)

Dans les questions de la catégorie 4, un *IL* impersonnel est utilisé. Cette différence, aussi minime soit-elle des catégories 2 et 3, pourrait réduire davantage le point de vue impliqué des élèves, tels que les commentaires personnels et les impressions non fondées sur les textes proposés. Toutefois, le mot *double* de la deuxième question risque de ne pas être tout à fait clair. Il importe de comprendre ce que la question sous-entend par *double*. Ce terme pourrait entraîner des erreurs de compréhension auprès des élèves faibles.

Aussi, comme nous l'avons déjà mentionné, une formulation impliquant des thèmes sur lesquels les élèves pourraient plus facilement formuler une question subjective et personnelle non pertinente, comme la question portant sur le thème du quotidien par exemple, peut nuire aux élèves.

Les questions pourraient également être construites de manière plus concise. La construction de l'interrogation pourrait être simplifiée simplement par la manipulation de l'inversion du sujet avec le verbe. Une fois de plus, l'absence de certains éléments superflus pourrait faciliter la compréhension des élèves.

Catégorie 5

1) *Grignon et Molière présentent-ils le vice de leur personnage respectif de la même manière?* (7 août 2002)

2) *Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des « Beaux Dimanches » de Marcel Dubé et dans celui d' « Uranus » de Marcel Aymé?* (6 août 2003)

Le type de formulation des questions de la catégorie 5 correspond à une question fermée menant les élèves de façon claire à répondre par *oui* ou par *non* à la question posée. Elle suppose donc un jugement critique par cette prise de position. Ce choix est effectué bien sûr par une analyse des textes pour arriver à une conclusion précise. Les questions sont concises et contiennent tous les mots clés pour faciliter la compréhension des élèves au moment de rédiger.

Toutefois, la question portant sur le conflit familial pourrait pousser les élèves à émettre des commentaires personnels et non d'élaborer leur argumentation à partir des textes proposés.

Cette catégorie semble être la plus appropriée pour l'épreuve uniforme. Toutefois, le mot *vice* de la deuxième question n'est peut-être pas le plus approprié pour la compréhension des élèves. Le mot *défaut* serait peut-être plus adéquat pour aider les cégépiens à se familiariser avec la question posée et ainsi se retrouver moins coincé dans le choix de leur sujet. Préciser de quel vice il est question pourrait également favoriser la compréhension des élèves.

Catégorie 6

1) *Cet extrait de On ne badine pas avec l'amour permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer. Discutez.* (15 mai 2002)

2) *Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.* (13 décembre 2006).

Tout comme pour les questions de la catégorie 1, la première phrase des questions de la catégorie 6 débute par une affirmation pouvant entraîner certaines conséquences expliquées anté-

rieurement. La question elle-même n'est formulée que par un seul mot : *Discutez*, ce qui n'implique pas de façon claire la prise de position. Il n'y a donc pas la présence de tous les mots clés nécessaires pour rendre une question de qualité. De plus, *Discutez* n'est pas tout à fait clair et compréhensible relativement à la tâche à effectuer. *Discutez* implique de façon sous-entendue le pronom *VOUS*, qui interpelle de façon indirecte les élèves.

Catégorie 7

1) *Jugez-vous que les extraits proposés d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard décrivent la vie paysanne de façon réaliste? (7 août 1996)*

2) *On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatien Lapointe et la chanson Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion? (18 décembre 1996)*

Le problème, dans ce cas-ci, est que la question interpelle directement les élèves par l'utilisation du pronom personnel *VOUS*. Nous avons d'ailleurs décrit antérieurement les problèmes plausibles des élèves lorsqu'il y a présence des pronoms personnels dans la question. De plus, la question contient deux phrases; elle n'est donc pas non plus formulée de façon concise. Toutefois, malgré cette interpellation, la question demeure fermée, forçant le cégépien à prendre position en répondant *oui* ou *non* en se basant sur les textes, mentionnés également dans la question. Une question fermée permet de prendre une position plus claire pour les élèves. Par contre, les formulations « jugez-vous » et « vous amènent-ils » risquent de pousser davantage les élèves vers un texte d'opinion plutôt que vers une dissertation critique.

Relativement au vocabulaire, le mot « réaliste » de la première question peut ne pas être tout à fait clair pour les élèves. Parle-t-on de l'adjectif réaliste ou fait-on allusion au courant littéraire « réaliste »?

Catégorie 8

1) *La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ». (13 août 1997)*

Dans cet exemple-ci, il n'y a tout simplement pas de question. Il n'y a qu'un simple énoncé, qui ne demande pas de prendre position. Il n'y a aucune phrase interrogative. Il n'y donc pas la présence de tous les mots clés requis à l'intérieur de la question. Comme il n'y a pas de question, la prise de position n'est pas clairement demandée. Un simple énoncé sans question peut difficilement mener les élèves vers une réflexion analytique.

Selon le rapport de Berger (2007b) sur la Révision des épreuves uniforme de langue d'enseignement et de littérature, effectué en 2005-2006, on rapporte « que le choix [des textes proposés] varie non pas en fonction des types de textes qu'on leur soumet, mais davantage en fonction de la complexité qu'ils perçoivent dans les textes soumis. » (p. 53) « L'élève privilégie en général le faisable au désirable ou au souhaitable. » (p. 53)

3.3 Procédé d'analyse des résultats

La nature des réponses obtenues de la part des sujets est purement qualitative. Nous les avons catégorisées à partir de deux sources: le cadre théorique de notre recherche ainsi que les énoncés des réponses fournies par les participants eux-mêmes. Nous les avons interprétées à partir des mots clés présentés au tableau 2.1. Nous avons donc procédé par l'analyse de contenu (Bardin, 1977), afin d'interpréter le mieux possible les résultats de notre recherche.

Il y a divers types de contenus. Comme nos réponses correspondent à des données qualitatives, à des énoncés formulés de manières différentes d'un sujet à un autre, il s'agit bien sûr de l'analyse de contenu qualitative, c'est-à-dire que nous avons « vérifi[é] la présence de thèmes ou de concepts dans un contenu » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 478). La raison principale pour le choix de ce procédé pour l'analyse des données est que « L'analyse qualitative se fonde davantage sur la subjectivité de l'analyse. [elle] est adaptée pour des études d'exploration qui ne sont pas fondées sur des hypothèses restreignant le champs d'observation [...] pour faire ressortir des éléments nouveaux » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 479). De plus, elle est souvent utilisée sur une petite population représentant une répartition « intéressante de la réalité; elle ne vise pas la généralisation » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 479).

L'analyse de contenu insiste sur trois caractères :

1. L'objectivité;
2. Le caractère systématique (catégoriser les idées exprimées de chacun des participants);
3. La quantification ou bien la recherche de thème plus qu'on ne les mesure dans le cas de recherche exploratoire qualitative.

3.3.1 Avantages et inconvénients de l'analyse de contenu

Parmi les avantages de l'analyse de contenu, il est important de souligner que « la valeur de l'analyse de contenu dépend de la qualité de la conceptualisation des grilles. » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 496). C'est donc pourquoi, après avoir travaillé et retravaillé nos grilles de collecte de données, nous les avons soumises à des experts afin que ceux-ci puissent nous faire part de leurs commentaires et les valider pour être en mesure de recueillir les meilleures données possibles. Nous savons pertinemment que la fiabilité d'un instrument est un critère essentiel pour la confection de nos instruments de recherche (Mayer et Ouellet, 1991). « Malgré sa complexité, on peut dire que, d'une façon générale, l'analyse de contenu propose une mesure exacte de ce que l'on perçoit globalement et intuitive » (Mayer et Ouellet, 1991 p.496).

Parmi les désavantages de l'analyse de contenu, il faut souligner quelques-unes de ses faiblesses, dont il faut tenir compte lors de l'utilisation de ce procédé :

- Les analyses se réduisent le plus souvent à des thèmes (Mayer et Ouellet, 1991 p. 495).
- Le fait que les sujets puissent être en faveur ou contre l'épreuve uniforme de français (EUF) peut apporter une certaine influence quant à leurs réponses. Toutefois, nous n'accordons pas d'importance à cette information, car tous les enseignants ont répondu sur une base purement volontaire et nous leur avons fait comprendre qu'il s'agissait d'une recherche de niveau maîtrise et de nature exploratoire, indépendante de tout autre organisme de recherche afin de maximiser les chances d'obtenir une collecte de données valides et significatives.

- L'analyse de contenu peut mener vers une certaine subjectivité.

3.3.2 Étapes de l'analyse de contenu

Les étapes de l'analyse de contenu que nous avons suivies sont les suivantes :

1. Déterminer le choix des unités d'analyse : soit l'analyse d'énoncés des participants.
Pour les raisons expliquées antérieurement dans ce chapitre, nous avons opté pour l'analyse de contenu qualitative.
2. Utiliser un système de catégories et d'analyse des données, en fonction des tableaux 2.1 et 2.2.

Les résultats ont pu nous renseigner sur les attentes des enseignants à partir des questions écrites de l'EUF ainsi que sur la qualité des questions posées. Les résultats obtenus nous permettront d'identifier la qualité de chacune des questions, selon des enseignants de français du collégial et de vérifier, auprès des mêmes sujets, leurs attentes à partir de ces questions, relativement au contenu des textes écrits par les élèves.

CHAPITRE IV DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Bien que le critère de la langue soit la cause de la majorité des échecs des élèves à l'épreuve uniforme de français au collégial, l'étude des paramètres de qualité des questions écrites de l'EUUF nous a permis de connaître davantage les commentaires, les opinions des enseignants sur les questions posées pour cette épreuve à partir des critères élaborés et détaillés dans le cadre théorique. Nous donnons, en premier lieu, des précisions sur la provenance des résultats. Par la suite, nous détaillons les résultats obtenus au moyen de la grille 1 ainsi que de la grille 2a et de la grille 2b. Tout d'abord, nous effectuons la comparaison des résultats par énoncé, suivie de l'analyse de ces résultats, également par énoncé et nous terminons par une synthèse de ces derniers pour chacune des grilles. Ces synthèses nous permettent de vérifier si les questions de l'épreuve uniforme sont de qualité selon les enseignants de français (grille 1) et, à partir de ces questions, de connaître les attentes créées chez ces enseignants relativement au contenu (critère 1) des textes écrits par les élèves (grilles 2a et 2b).

4.1 Grille 1 : résultats par énoncé

Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre précédent, 22 sujets ont accepté de participer à cette recherche. Parmi ces 22 sujets, deux n'ont pas retourné les grilles, malgré des rappels. Quatre autres sujets nous ont remis les enveloppes vides : trois d'entre eux nous ont fait parvenir des excuses par manque de temps; le quatrième nous a expliqué qu'il n'avait pas compris quoi faire. Nous avons dû retirer deux questionnaires qui ne fournissaient aucune donnée pour notre analyse, car les sujets avaient écrit «oui» partout, sans justifier ces réponses. Les données de notre recherche qui ont été analysées proviennent donc des 14 sujets qui ont complété les grilles qui leur avaient été postées.

Par ailleurs, nous avons dû retirer la question 4 de la grille, car une erreur s'est malencontreusement glissée et il était trop tard pour la corriger. Nous avons décidé de ne pas en tenir compte au moment de l'analyse.

Dans cette section, nous établissons tout d'abord la comparaison des résultats par énoncé, sous forme de tableaux qui permettent de faire ressortir les critères les mieux réussis et les moins réussis, suivie de leur description détaillée et de leur analyse. Afin de déterminer si les critères sont respectés, la moitié des sujets ou plus, soit le nombre de sept minimum, doit être en accord pour dire que les libellés en question répondent aux critères de qualité proposés.

Afin de mieux comprendre, de mieux démontrer les ressemblances et les différences des réponses données par ces enseignants, voici tout d'abord, à l'aide de tableaux, la comparaison des résultats des sujets, suivie de leur description détaillée et de leur analyse en lien avec notre cadre théorique.

4.1.1 Énoncé 1 de la grille 1

Le tableau 4.1 présente les résultats pour l'énoncé 1 de la grille 1 : *La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et Prévert. Cette affirmation est-elle juste?* (11 août 2004)

Tableau 4.1
Résultats pour l'énoncé 1 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	9	3	2	0	14
2. Tâche	8	4	2	0	14
3. Vocabulaire	11	3	0	0	14
4. Contenu	10	2	2	0	14
5. Neutralité	12	1	1	0	14
6. Syntaxe	14	0	0	0	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Neuf des sujets (1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13)¹ mentionnent que cet énoncé correspond au critère 1 des paramètres de qualité. **Critère non respecté.** Par contre, trois sujets (2, 4, 11) sont en opposition à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur du libellé. Le sujet 11 ajoute que leur présence établirait un lien directement relié entre les textes et les affirmations. **Critère respecté et non respecté.** Deux sujets (10 et 14) sont en accord pour dire que le critère 1 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 10 spécifie que le critère 1 est respecté malgré l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. Le sujet 14 répond, quant à lui, qu'il s'agit d'une réflexion analytique mais non critique à cause de la nature du sujet : la pluie.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Huit des sujets (1, 3, 4, 5, 8, 9, 13) mentionnent que l'énoncé 1 répond au deuxième critère des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, quatre sujets (2, 7, 11, 12) mentionnent que le critère 2 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Deux de ces sujets (2, 11) sont en opposition à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur du libellé. Le sujet 11 ajoute que leur présence établirait un lien directement relié entre les textes et les affirmations. Le sujet 7 précise, quant à lui, qu'il n'y a que la seule réponse possible est celle d'une réponse nuancée, puisque, selon lui, donner une réponse affirmative équivaudrait à une mauvaise réponse, laissant donc moins de place à la liberté de choix quant à la prise de position reliée à cet énoncé. Dans un autre ordre d'idée, le sujet 12 explique qu'il est difficile de s'opposer à une affirmation, telle qu'écrite dans le premier énoncé, particulièrement pour des élèves faibles. Les élèves doivent pouvoir également répondre autant de façon négative que positive à un énoncé de manière absolue afin d'avoir le libre choix de sa position. **Critère respecté et non respecté.** Deux sujets (10 et 14) sont en accord pour dire que le critère 2 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 10 spécifie que le critère deux est respecté malgré l'absence des titres et des

¹ Les numéros des sujets sont indiqués seulement lorsque cela est nécessaire pour bien comprendre la répartition des réponses.

auteurs à l'intérieur de la question. Quant au sujet 14, il mentionne qu'il s'agit uniquement d'une simple analyse de ce sujet, et, à cause de la nature du sujet la *pluie*, la question n'engage pas vraiment les élèves lors de la prise de position.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Onze des sujets (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 1 répond au troisième critère des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, trois des sujets (5, 10, 12) mentionnent que le critère 3 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Les sujets, 5 et 10 répondent que le terme *juste* peut causer un manque de clarté, car il pourrait être mal interprété étant donné la définition exacte du sens de ce mot. Selon eux, il serait préférable qu'il soit substitué par le terme *exacte* pour éviter l'ambiguïté. De plus, les sujets 10 et 12 ajoutent que le terme *affirmation* ne serait pas tout à fait bien compris par les élèves.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Dix sujets (2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 1 répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre deux sujets (1 et 3) mentionnent que le critère 4 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Le sujet 1 affirme qu'il s'agit d'une question piège, puisque le sujet du libellé (la pluie versus le bonheur) fait appel directement à un état d'être. Quant au sujet 3, il explique que ce critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. **Critère respecté et non respecté** Toutefois, deux des sujets (4 et 10) mentionnent que le critère 4 est à la fois respecté et non respectés; ceux-ci précisent que le libellé pourrait être toutefois plus concis afin de faciliter la compréhension des élèves.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Douze (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13) des sujets mentionnent que l'énoncé 1 répond au critère 5 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respec-**

té. À l’opposé, un sujet (10) mentionne que l’énoncé ne répond pas au critère 5 des paramètres de qualité. Il affirme que l’expression *Est-il juste* pourrait mener les élèves vers des commentaires personnels qui sont non reliés aux textes eux-mêmes. **Critère respecté et non respecté.** Un sujet (14) répond que le critère 5 est à la fois respecté parce qu’il y a bel et bien la présence d’une prise de position à faire et non respecté parce qu’une prise de position amène forcément des commentaires personnels de la part des élèves, créant donc un fait paradoxal quant à la nature de la dissertation critique de l’épreuve uniforme de français.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Tous les sujets mentionnent que l’énoncé 1 répond au critère 6 des paramètres de qualité. Le sujet 4 spécifie que l’interrogation de ce libellé se retrouve en sous-question.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l’énoncé 1 sont la syntaxe (14 sujets), la neutralité (12 sujets) le vocabulaire (11 sujets) et le contenu (10 sujets). Les moins bien réussis, comparativement aux autres critères, sont le but (9 sujets) et la tâche (8 sujets). Concernant le critère du but (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), comme nous l’avons déjà précisé, la cause du non respect de ce résultat est due à l’absence des titres et des auteurs à l’intérieur de la question, mentionnée par trois sujets (2, 4, 11). Il en est de la même raison concernant le critère de la tâche (sujets 2 et 11), selon Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; Arsenault, 2001. Comme les titres et les auteurs sont précisés sous chacun des libellés (voir Appendice G, p. 217) et que cette absence à l’intérieur de la question est la principale cause de sa moins grande réussite, il est possible de conclure que l’énoncé 1, d’après les résultats obtenus, est de qualité selon la liste des critères de qualité à partir des règles de rédaction d’une question ouverte à réponse élaborée proposées par tous les auteurs : Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), étant donné la totalité des critères respectés selon la majorité des sujets.

4.1.2 Énoncé 2 de la grille 1

Le tableau 4.2 présente les résultats pour l'énoncé 2 de la grille 1 : *Dans les extraits de Bibliomanie et d'Un ange cornu avec des ailes de tôle, la relation que les personnages entretiennent avec les livres est identique. Cette affirmation est-elle juste?* (15 mai 2002)

Tableau 4.2
Résultats pour l'énoncé 2 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	11	3	0	0	14
2. Tâche	9	4	1	0	14
3. Vocabulaire	8	6	0	0	14
4. Contenu	7	5	2	0	14
5. Neutralité	12	1	0	1	14
6. Syntaxe	12	1	0	1	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Onze des sujets (1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) mentionnent que cet énoncé correspond au critère 1 des paramètres de qualité. Le sujet 1 ajoute que la présence des noms des auteurs pourrait alourdir la question, donc que les élèves pourraient répondre au critère 1 des paramètres malgré leur absence. Le sujet 14, bien qu'il mentionne que le critère 2 soit respecté pour cet énoncé, ajoute que le sens à critiquer est si large, que le sujet à critiquer en est ridicule. **Critère non respecté.** À l'inverse, trois sujets (4, 5, 7) mentionnent que l'énoncé 2 ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité. Le sujet 4 est en opposition à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur du libellé. Le sujet 5 répond que le non respect du critère s'explique par l'emploi du terme *identique*, qui veut dire *parfaitement semblables*. Selon cette définition, il n'y a alors qu'une seule réponse possible à donner pour les élèves: non. Il n'y a donc, en plus, aucun libre choix de la position. Dans un autre ordre

d'idée, le sujet 7 explique qu'il est risqué pour les élèves de ne s'en tenir qu'au contenu au détriment de la forme étant donné que cette consigne n'est pas précisée à l'intérieur même de la question.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Neuf sujets (1, 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 13) mentionnent que cet énoncé répond au premier critère de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, quatre sujets (4; 5, 7, 12) mentionnent que le critère 2 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Le sujet 4 est en opposition à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur du libellé. Le sujet 5 mentionne que la présence du mot *identique* pose problème étant donné que le libre choix de prise de position ne peut être tenu en compte à cause du sens donné à ce mot. La réponse affirmative est donc exclue, ce qui ne laisse pas aux élèves la liberté de répondre. Le sujet 7 ajoute à ce fait qu'il est toutefois possible de répondre de manière positive à l'énoncé si les élèves effectuent une nuance quant à la nature de la relation. Le sujet 12 mentionne que la présence d'une affirmation telle qu'écrite dans l'énoncé 2 peut difficilement être contredite, particulièrement par les élèves faibles. Les élèves doivent pouvoir répondre de manière absolue de manière positivement ou négativement à un énoncé afin d'avoir libre choix de sa position quant à sa réponse. **Critère respecté et non respecté.** Un seul sujet (14) explique que le thème de la question est trop large, qu'il en est même ridicule pour que celui-ci puisse être critiqué de manière approfondie.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Huit sujets (1, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 13) mentionnent que cet énoncé correspond au critère 3 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'inverse six sujets (2, 5, 6, 7, 8, 10) répondent que le critère 3 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Deux sujets (2 et 6) mentionnent que le terme *relation* est un mot trop vague qui peut causer des difficultés pour la compréhension des élèves. Une piste, selon eux, serait nécessaire pour faciliter leur compréhension. Trois des sujets (5, 8, 14) mentionnent que la présence du mot *identique* peut causer problème étant donné que le libre choix concernant la prise de position

ne peut être tenu compte à cause du sens donné à ce mot. De plus, deux sujets (10, 12) mentionnent que le mot *affirmation* peut causer une difficulté de compréhension pour les élèves. De plus, le mot *affirmation* pourrait inciter les élèves à répondre automatiquement de manière positive à la question posée. Le sujet 10 ajoute que le terme *juste*, par sa définition, pourrait aussi ne pas être clair chez les élèves.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Sept sujets (1, 3, 6, 9, 11, 12, 13) mentionnent que cet énoncé répond au critère 4 des paramètres d'une question. Le sujet 1 fait observer que la présence des titres et des auteurs peut toutefois alourdir la question et que cette absence ne serait donc pas un défaut. **Critère non respecté.** En revanche, cinq des sujets (2, 5, 6 [ce sujet se trouve à deux endroits : vois ci-dessus ok.], 7, 8) soulignent que le critère 4 n'est pas respecté. Tout d'abord, trois des sujets (3, 6, 8) répondent que la question pourrait être plus concise et de mettre l'affirmation et la sous question à l'intérieur d'une même phrase afin de faciliter la compréhension des élèves. Le sujet 8 ajoute à ce fait que le terme *identique* devrait plutôt être remplacé par le terme *semblable*, ce qui faciliterait la compréhension et la prise de position des élèves. Le terme *identique* devrait être substitué par un autre mot laissant ainsi plus de place aux similitudes et aux différences pour répondre au critère 4 des paramètres de qualité. Le sujet 5 est également de ce même avis. Dans un autre ordre d'idée, le sujet 7 explique qu'il est risqué pour les élèves de s'en tenir au contenu seulement au détriment de la forme étant donné que cette consigne n'est pas précisée à l'intérieur même de la question. **Critère respecté et non respecté.** Toutefois, deux sujets (4, 10) est en accord que le critère 4 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Il ne fait que spécifier que le libellé pourrait être plus concis, sans toutefois que celui-ci nuise à la qualité de la question.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 2 répond au critère 5 des paramètres de qualité. **Critère non respecté.** Un sujet (10) mentionne que l'expression *Est-il juste* pourrait mener les élèves vers des commentaires per-

sonnels, vers une argumentation non directement reliés aux textes eux-mêmes. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) n'a pas répondu.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 2 répond au critère 6 des paramètres de qualité. **Critère non respecté.** Un seul sujet (4) mentionne que le critère 6 n'est pas respecté, puisque la question se retrouve en sous-question. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) n'a pas répondu.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 2 sont la syntaxe (12 sujets), la neutralité (12 sujets) le but (11 sujets). Les moins bien réussis sont la tâche (9 sujets) le vocabulaire (8 sujets) et le contenu (7 sujets). Concernant le critère de la tâche (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), celui du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et celui du contenu, la raison principale pour laquelle certains sujets répondent que le critère n'est pas respecté s'explique par l'utilisation du terme *identique*. Son interprétation pourrait être prise au mot, dans le sens où il voudrait dire *parfaitement semblable* causant ainsi un manque de clarté ainsi que l'absence de libre choix de position. De plus, concernant le critère de la tâche, un seul sujet (4) mentionne que la cause du non respect de ce résultat s'explique par l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. Par rapport au critère du contenu (Morissette 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007 et Arsenault, 2001), trois sujets (3, 6, 8) précisent seulement que la question pourrait être plus concise en intégrant l'affirmation et la sous-question en une seule phrase. La plus grande faiblesse de cet énoncé est donc la présence du terme *identique*, qui peut être nuisible quant à la clarté et à la compréhension de la tâche à effectuer. Malgré cette faiblesse, il est possible de conclure que l'énoncé 2, d'après les résultats obtenus, est de qualité selon la liste des critères de qualité à partir des règles de confection d'une question ouverte à réponse élaborée proposées par tous les auteurs consultés : Morissette (1984 et 1993), Mayer

et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), étant donné la totalité des critères généralement respectés selon la majorité des sujets.

4.1.3 Énoncé 3 de la grille 1

Le tableau 4.3 présente les résultats pour l'énoncé 3 de la grille 1 : *Peut-on dire que le pays suscite autant de remords que d'espoirs dans les poèmes « L'Octobre » et « Je murmure le nom de mon pays »?* (15 mai 2002)

Tableau 4.3
Résultats pour l'énoncé 3 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	13	1	0	0	14
2. Tâche	13	1	0	0	14
3. Vocabulaire	9	5	0	0	14
4. Contenu	8	4	2	0	14
5. Neutralité	8	5	1	0	14
6. Syntaxe	14	0	0	0	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Treize des sujets (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14) mentionnent que cet énoncé répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. Le sujet 7 ajoute même que le fait de devoir analyser deux aspects (l'espoir et le remords) permet aux élèves d'élargir le champ d'analyse. **Critère non respecté.** Un seul sujet (4) mentionne que le l'énoncé 3 ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur du libellé.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Treize des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14) mentionnent que cet énoncé répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. Le sujet 7 précise que le fait de devoir analyser deux notions (l'espoir et le remords) permet d'élargir les points de vue. **Critère non respecté.** Complètement en opposition à la réponse émise par le sujet 7, le sujet 12 mentionne que le l'énoncé 3 ne répond pas au critère 2 des paramètres de qualité justement à cause de la multitude de réponses possibles, puisque les élèves doivent tenir compte à la fois de deux volets (le remords et l'espoir) et de deux textes différents.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Neuf sujets (2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14) mentionnent que cet énoncé répond au critère 3 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, cinq des sujets (1, 3, 4, 11, 12) soulignent que le critère 3 n'est pas respecté. Le sujet 1 spécifie que le fait de devoir traiter deux aspects à la fois (remords et espoirs) peut nuire à la compréhension des élèves, puisque celle-ci est beaucoup trop ambivalente selon lui. Aussi, un des sujets (3) répond que les élèves peuvent passer à côté de la question lorsqu'il y a présence d'adverbe, tel que *autant*. Les adverbes peuvent causer de la confusion pour les élèves. De plus, un sujet (4) précise que le terme *pays* est trop vague et qu'il manque de précision afin de faciliter la compréhension des élèves. Le sujet 11 explique d'il est difficile de mesurer, de peser le remords et l'espoir pour les élèves. Un sujet (12) craint, quant à cet énoncé, que le s final dans le mot *espoirs* ne soit pas très bien saisi par les élèves.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Huit sujets (2, 3, 5, 6, 7, 12, 12, 14) mentionnent que cet énoncé répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'opposé, quatre sujets (1, 4, 8, 11) répondent que le critère 4 n'est pas respecté. Les sujets 1 et 4 spécifient que l'énoncé est beaucoup trop ambivalent (sujet 1) et qu'il s'agit d'une interrogation qui demande à être nuancée (sujet 4), car les élèves doivent traiter deux aspects à la fois le re-

mords et l'espoir. Quant au sujet 11, il ajoute que la notion de *remords* est difficile à mesurer, à peser à l'intérieur des textes pour les élèves. Aussi, le sujet 8 répond que le terme *pays* peut être difficile pour les élèves; de plus, celui-ci mentionne que la présence des adverbes (autant que) peut être nuisible pour les élèves. **Critères respectés et non respectés** Deux sujets (9, 10) disent que le critère 4 est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 10 indique que le libellé pourrait être plus concis, sans toutefois nuire à la compréhension des élèves. Quant au sujet 9, il explique que, malgré que les élèves doivent inférer le remords dans le texte de Pilon, il est possible pour lui d'effectuer cette inférence afin de bien répondre à la question posée.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Huit sujets (1, 2, 3, 5, 7, 9, 12, 14) mentionnent que cet énoncé répond au critère 5 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, cinq sujets (4, 6, 8, 10, 11) mentionnent que le critère 5 n'est pas respecté. Ces sujets mentionnent que le critère n'est pas respecté à cause de la présence du pronom *on* qui pourrait être mal interprété et entraîner des commentaires personnels de la part des élèves. **Critères respectés et non respectés** Un seul sujet (13) mentionne que le critère 5 est à la fois respecté et non respecté à cause de la nature du sujet : le pays, puisque le *pays*, selon lui, est au cœur d'une problématique importante pour les Québécois, ce qui peut mener les élèves à émettre des commentaires personnels autres que sur les textes.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Les quatorze sujets mentionnent que l'énoncé répond au critère 6 des paramètres de qualité d'une question.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 1 sont la syntaxe (14 sujets), le but (13 sujets) la tâche (13 sujets). Les moins bien réussis, comparativement aux autres critères, sont le voca-

bulaire (9 sujets), le contenu (8 sujets) et la neutralité (8 sujets). Concernant le critère du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et celui du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), les raisons principales pour lesquelles certains sujets répondent que ces critères ne sont pas respectés sont, par exemple, la difficulté de mesurer, de peser les *remords* et les *espoirs*, puisqu'il est question de sentiment, d'un état d'être (sujets 11 et 12). De plus, deux sujets (1, 4) expliquent que la question est trop ambivalente parce qu'il faut considérer deux aspects à la fois. Aussi, l'emploi d'adverbe tels que *tant que*, *autant que* ainsi que l'utilisation du mot *pays* pourraient être nuisibles à la compréhension des élèves (mentionné par les sujets 3, 4 et 8). Concernant le critère de la neutralité, la raison principale pour laquelle cinq sujets répondent que la présence du pronom *on* pourrait être mal interprété et entraîner des commentaires personnels de la part des élèves. Comme les critères du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) sont les deux critères de qualité qui ressortent du tableau 2.1 (voir chap. 2), et qu'il y a une certaine faiblesse pour ces deux critères, il est possible de dire que l'énoncé 2, d'après les résultats obtenus, est de moins bonne qualité comparativement aux énoncés 1 et 2. Le choix d'un certain vocabulaire peut faire en sorte que celle-ci ne correspond pas aux principes de rédaction souhaités par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001).

4.1.4 Énoncé 4 de la grille 1

Cette question a été retirée de la recherche pour les raisons que nous avons déjà spécifiées au début de ce chapitre.

4.1.5 Énoncé 5 de la grille 1

Le tableau 4.4 présente les résultats pour l'énoncé 5 de la grille 1 : *A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?* (11 août 2004)

Tableau 4.4
Résultats pour l'énoncé 5 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	6	6	2	0	14
2. Tâche	9	4	1	0	14
3. Vocabulaire	9	5	0	0	14
4. Contenu	7	6	0	0	14
5. Neutralité	4	10	0	0	14
6. Syntaxe	12	1	0	1	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Six sujets (2, 3, 6, 7, 12, 14) mentionnent que le critère 1 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** À l'opposé, six sujets (1, 4, 5, 8, 11, 13) mentionnent que l'énoncé ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité. Quatre sujets (1, 4, 5, 8) expliquent que le critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur même de la question. De plus, le sujet 8 ajoute que la formulation *inspirent la pitié* n'engage pas tout à fait le point de vue critique des élèves. Un sujet (5) souligne que, comme le sentiment (la pitié) est précisé dans la question, cela risquerait de mener les élèves vers une analyse plus complexe si ce dernier identifierait d'autres sentiments hormis celui de la pitié. Un autre sujet (11) mentionne que la formulation de la question mène les élèves davantage vers un texte d'opinion sur le sujet plutôt qu'une dissertation critique, d'autant plus que la présence du pronom *on* incite davantage à émettre des commentaires sur les personnages plutôt que d'argumenter à partir des textes suggérés. Quant au sujet 13, celui-ci souligne que le critère 1 n'est pas respecté à cause du degré d'analyse trop faible de l'énoncé. **Critère respecté et non respecté.** Par contre, deux sujets (9 et 10) soulignent que le critère est à la fois respecté et non respecté pour cet énoncé. Deux sujets spécifient que le critère 1 est respecté malgré l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur même de la question. Le sujet 9 ajoute que la question se base davantage sur une impression que sur l'observation des textes eux-mêmes, ce qui risquerait de mener les élèves vers une argumentation hors contexte.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Neuf sujets (2, 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14) mentionnent que le critère 2 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** À l’opposé, quatre sujets (1, 5, 8, 11) mentionnent que l’énoncé ne répond pas au critère 2 des paramètres de qualité. Deux sujets (1 et 8) expliquent que le critère n’est pas respecté à cause de l’absence des titres et des auteurs à l’intérieur même de la question. Le sujet 8 ajoute que la formulation *inspirent la pitié* n’engage pas tout à fait le point de vue critique des élèves. Un sujet (5) souligne que si les élèves répondent de manière négative, ils devront donc identifier le(s) sentiment(s) autre(s) que celui de la pitié. Or, les sentiments pourraient être bien différents d’un texte à l’autre. Un autre sujet (11) mentionne que la formulation de la question mène les élèves davantage vers un texte d’opinion sur le sujet plutôt que vers une dissertation critique, d’autant plus que la présence du pronom *on* incite davantage à émettre des commentaires sur les personnages plutôt que d’argumenter à partir des textes suggérés. **Critères respectés et non respectés.** Un sujet (10) souligne que le critère est à la fois respecté et non respecté pour cet énoncé. Il spécifie que le critère 2 est respecté malgré l’absence des titres et des auteurs à l’intérieur même de la question.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Neuf sujets (3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14) mentionnent que le critère 3 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** À l’opposé, cinq sujets (1, 2, 4, 6, 10) mentionnent que l’énoncé ne répond pas au critère 3 des paramètres de qualité. Le sujet 1 n’apporte aucune justification quant au choix de sa réponse. Deux sujets (2, 6, 10) soulignent que l’emploi du verbe *inspirent* pourrait ne pas être tout à fait clair pour les élèves. Les sujets 2 et 4 expriment le même commentaire concernant le mot *pitié*.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Sept sujets (3, 4, 6, 8, 9, 13, 14) mentionnent que le critère 4 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** À l’opposé, six sujets (1, 2, 5, 7, 11, 12)

mentionnent que l'énoncé ne répond pas au critère 4 des paramètres de qualité. Quatre sujets (1, 2, 5, 12) expliquent que le critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur même de la question. Deux sujets (2, 11) mentionnent que la formulation *inspirent la pitié* pourrait ne pas être claire pour les élèves. Le sujet 11 ajoute également que la question est concise, mais que la formulation du libellé mène davantage les élèves vers un texte d'opinion plutôt que vers une dissertation critique, puisque les élèves risqueraient plutôt d'écrire les raisons pour lesquelles ils ont pitié ou non des personnages. Quant au sujet 7, il souligne que le critère 4 n'est pas respecté étant donné l'absence de consigne sur la forme à l'intérieur même de la question.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Quatre des sujets (2, 9, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 5 répond au critère 5 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, dix sujets (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12) répondent que ce critère n'est pas respecté. Tous les sujets mentionnent que la question interpelle les commentaires personnels des élèves. Sept sujets (1, 3, 5, 7, 8, 11, 12) expliquent que le fait d'interpréter en fonction des sentiments (la pitié) pourrait mener davantage les élèves vers une réflexion personnelle, un texte d'opinion plutôt qu'une argumentation critique, puisque ceux-ci risqueraient plutôt d'écrire les raisons pour lesquelles ils ont pitié ou non des personnages. De plus, le sujet (12) ajoute qu'il n'est pas tout à fait clair pour les élèves s'il est question de la pitié chez les personnages ou bien chez le lecteur. Aussi, trois sujets (4, 6, 10) expliquent que l'utilisation du pronom on peut inciter les élèves à émettre des commentaires personnels.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14) mentionnent que l'énoncé 5 répond au critère 6 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Un sujet (1) répond que le critère 6 n'est pas respecté sans toutefois spécifier cette prise de position. **Non mentionné.** Un seul des sujets (13) n'a pas donné de réponse pour ce critère.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 5 est la syntaxe (12 sujets). Les moins bien réussis sont le vocabulaire (9 sujets) la tâche (9 sujets), le contenu (7 sujets), le but (6 sujets) et la neutralité (4 sujets). Relativement au critère du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), du but (Morissette 1984, 1993; CSMO_EAC, 2007; Arsenault, 2001) et de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007), les sujets expliquent le non respect de ces critères principalement par la formulation *inspirent la pitié*. Le sentiment de la *pitié* à l'intérieur de la question pourrait nuire à la compréhension des élèves, interpeller davantage leurs commentaires personnels, les amener vers un texte d'opinion plutôt que vers une dissertation critique. Il en est de même pour l'emploi du *on*. Comme la majorité des critères de qualité sont loin d'être considérés comme étant respectés, soit le vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), le contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), le but (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), la tâche (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et la neutralité (Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007), il est possible de dire que l'énoncé 5, d'après les résultats obtenus, n'est pas de bonne qualité que les quatre premiers énoncés. Le choix d'un certain vocabulaire, dans le cas ici principalement du sentiment de la *pitié* ainsi que du pronom *on* peut faire en sorte que celle-ci ne correspondent pas aux principes de rédaction souhaités par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1990), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001).

4.1.6 Énoncé 6 de la grille 1

Le tableau 4.5 présente les résultats pour l'énoncé 6 de la grille 1 : *Dans le conte « La Dernière Classe », a-t-on raison de dire que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme?* (15 décembre 1999)

Tableau 4.5
Résultats pour l'énoncé 6 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	12	1	0	1	14
2. Tâche	12	1	0	1	14
3. Vocabulaire	9	5	0	0	14
4. Contenu	7	6	1	0	14
5. Neutralité	7	6	0	1	14
6. Syntaxe	12	0	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. Le sujet 9 ajoute toutefois que le degré de difficulté de la question n'est pas assez élevé pour une épreuve écrite de fin d'études. **Critère non respecté.** À l'opposé, un sujet (4) mentionne que l'énoncé ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur même de la question. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) ne donne pas de réponse pour ce critère; il spécifie cependant que la question est trop complexe, contrairement au commentaire émis par le sujet 9.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Treize des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 6 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'opposé, un sujet (7) mentionne que l'énoncé ne répond pas au critère 2 des paramètres de qualité. Selon lui, le libre choix de position ne peut être appliqué étant donné la nature de la question posée. Un seul point de vue est possible dans ce cas-ci. Toutefois, un seul des sujets (14) ne donne pas de réponse concernant ce critère. Il spécifie cependant que la question est trop complexe, contrairement au commentaire émis par le sujet 9.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Neuf sujets (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 3 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'opposé, cinq sujets (2, 6, 10, 12, 14) mentionnent que l'énoncé ne répond pas au critère 3 des paramètres de qualité. Trois sujets (2, 6, 10) expliquent que le sentiment du patriotisme peut ne pas être tout à fait clair pour les élèves. Le sujet 14 souligne qu'il s'agit d'un aspect trop vague, trop abstrait. Il ajoute également que l'utilisation du mot maître peut nuire quant à la compréhension de les élèves qui ont l'habitude du terme *professeur*. Quatre sujets (2, 6, 10, 12) ajoutent que l'utilisation de la structure syntaxique *nourrit le sentiment* peut causer problème quant à la bonne compréhension des élèves.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Sept des sujets (2, 3, 5, 9, 11, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'opposé, six sujets (1, 4, 6, 7, 8 et 14) mentionnent que l'énoncé ne répond pas au critère 4 des paramètres de qualité. Deux sujets (6 et 14) soulignent que l'utilisation de l'adverbe davantage peut nuire à l'argumentation des élèves. Le sujet 14 ajoute également que la notion de patriotisme est trop vague, trop abstraite. Un sujet (1) explique qu'il n'aime tout simplement pas les questions centrées sur les sentiments pour une dissertation de nature critique. Un autre sujet (4) explique que la question possède un degré de difficulté très élevé étant donné qu'elle demande aux élèves une pensée nuancée. Un autre (7) souligne que le critère 4 n'est pas respecté à cause de l'absence de la consigne sur la forme à l'intérieur même de la question posée. Un sujet (8) répond que la question aurait pu être plus concise pour faciliter la compréhension des élèves simplement en retirant le mot *sentiment* de la question. **Critère respecté et non respecté.** Un sujet (10) dit que l'énoncé répond et ne répond pas au critère 4 des paramètres de qualité. Il précise que le libellé pourrait être plus concis, sans toutefois nuire à la compréhension des élèves.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Sept des sujets (1, 2, 5, 7, 9, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 5 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'inverse, six sujets (3, 4, 6, 8, 10, 11) mentionnent que le critère 5 n'est pas respecté pour ce libellé. Cinq des sujets (4, 6, 8, 10, 11) justifient leur réponse par la présence du pronom *on* qui pourrait être mal interprété et entraîner des commentaires personnels de la part des élèves. De plus, un sujet (3) suppose que le mot *davantage* pourrait nuire à l'argumentation. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) ne donne pas de réponse pour ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 6 des paramètres de qualité d'une question. **Non mentionné.** Deux des sujets (13 et 14) ne donnent pas de réponse pour ce critère.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 6 sont le but (12 sujets), la tâche (12 sujets), et la syntaxe (12 sujets). Les moins bien réussis sont le vocabulaire (9 sujets), le contenu (7 sujets) et la neutralité (7 sujets). Relativement au critère du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), du contenu (Morissette 1984, 1993; CSMO_EAC, 2007; Arsenault, 2001) et à celui de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007), les sujets expliquent le non respect de ces deux critères principalement par la formulation *nourrit le sentiment [...] du patriotisme*. Dans cette question, le patriotisme serait un aspect trop abstrait, qui pourrait nuire à la compréhension. Pour le critère de la neutralité, la présence de l'adverbe *davantage* risque de faire appel aux commentaires personnels des élèves, de les amener vers un texte d'opinion plutôt que vers une dissertation critique. Il en est de même pour l'emploi du *on*. Tout comme pour l'énoncé précédent, deux critères de qualité sont loin d'être considérés comme étant respectés, soit le contenu (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et la neutralité (Mayer et Ouellet,

1991, CSMO-EAC, 2007). Il est possible de dire que l'énoncé 6, d'après les résultats obtenus, est plus ou moins de bonne qualité. La majorité des sujets mentionne que l'énoncé 6 mène les élèves vers le but visé et la tâche à effectuer. Toutefois, le choix du contenu, le *patriotisme*, l'adverbe *d'avantage* ainsi que le choix du pronom *on* sont les principales causes qui font en sorte que, selon les sujets, la question n'est pas d'une qualité souhaitée par Morissette (1984 et 1993) Mayer et Ouellet, (1990) CSMO-EAC, (2007) Arsenault (2001).

4.1.7 Énoncé 7 de la grille 1

Le tableau 4.6 présente les résultats pour l'énoncé 7 de la grille 1 : *Est-il juste d'affirmer que, dans leur texte, les auteurs proposent une même vision du quotidien?* (11 juin 2006)

Tableau 4.6
Résultats pour l'énoncé 7 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	7	5	1	1	14
2. Tâche	9	3	1	1	14
3. Vocabulaire	8	6	0	0	14
4. Contenu	5	7	1	1	14
5. Neutralité	10	2	1	1	14
6. Syntaxe	12	0	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Sept des sujets (2, 3, 5, 6, 7, 9, 12) mentionnent que l'énoncé répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, cinq sujets (1, 4, 8, 11, 13) soulignent que le critère 1 n'est pas respecté pour cet énoncé. Trois des sujets (1, 4, 8) sont en opposition à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. Aussi, le sujet 11 craint par l'imprécision de la question, que les élèves passent à côté de la partie analytique et critique comme l'exigent les critères d'évaluation du Ministère. Quant au sujet 13, celui affirme que le degré d'analyse est trop faible étant donné la trop

grande simplicité de la question. **Critère respecté et non respecté.** Toutefois, le sujet 10 est en accord que le critère 1 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Il spécifie que le critère 1 est respecté malgré l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) n'apporte aucune réponse en lien avec ce critère.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Neuf des sujets (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 7 répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, trois sujets (1, 8, 11) soulignent que le critère 2 n'est pas respecté pour cet énoncé. Le sujet 1 ne donne pas d'explication quant au choix de sa réponse relativement à ce critère. Le sujet 8 spécifie que le critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question posée. Aussi, le sujet 11 craint par l'imprécision de la question, que les élèves passent à côté de la partie analytique et critique comme l'exigent les critères d'évaluation du Ministère. **Critère respecté et non respecté.** Le sujet 10 dit que le critère 2 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Il ne fait que spécifier que le libellé pourrait être plus concis, sans toutefois que celui-ci nuise à la qualité de la question. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) n'apporte aucune réponse en lien avec ce critère.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Huit des sujets (3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13) mentionnent que cet énoncé correspond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, six sujets (1, 2, 8, 10, 11, 14) mentionnent que l'énoncé 7 ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité. Le sujet 1 ne donne aucune spécification concernant ce choix. Le sujet 2 souligne que le mot *vision* peut être problématique pour la compréhension des élèves. Le sujet 11 explique que la question manque de précision, ce qui peut nuire à la bonne compréhension des élèves. Aussi, selon quatre des sujets (8, 9, 10, 14) l'emploi du mot *quotidien* risque d'être une notion mal comprise par les élèves, car il s'agit d'un terme trop diffuse. Un

des sujets (10) ajoute également que le terme *juste*, par sa définition, pourrait aussi ne pas être clair chez les élèves.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Cinq des sujets (3, 4, 6, 9, 13) mentionnent que l'énoncé répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. Le sujet 3 fait la remarque que, malgré l'absence des titres et des noms d'auteurs, le critère demeure respecté. **Critère non respecté.** À l'opposé, sept sujets (1, 2, 5, 7, 8, 11, 12) mentionnent que le critère n'est pas respecté pour cet énoncé. Cinq sujets (1, 2, 5, 11, 12) sont en opposition à cause de l'absence des titres et des noms d'auteurs à l'intérieur même de la question. Aussi, le sujet 7 explique qu'il est risqué pour les élèves de s'en tenir au contenu seulement au détriment de la forme étant donné que cette consigne n'est pas précisée à l'intérieur même de la question. Un sujet (8) souligne que le terme « même », à cause de sa définition, devrait être substitué par un autre mot laissant ainsi plus de place aux similitudes et aux différences pour répondre au critère 4 des paramètres de qualité. L'emploi du terme *même* pourrait forcer les élèves à répondre de manière négative étant donné le sens donné à ce mot. **Critère respecté et non respecté.** Le sujet 10 dit que le critère 2 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Il ne fait que spécifier que le libellé pourrait être plus concis, sans toutefois que celui-ci nuise à la qualité de la question. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) n'apporte aucune réponse en lien avec ce critère.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Dix sujets (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 13) mentionnent que, pour cet énoncé, le critère 5 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** Par contre, deux sujets (6 et 10) répondent que le critère n'est pas respecté pour cet énoncé. Ces deux sujets affirment que l'expression *Est-il juste* pourrait mener les élèves vers des commentaires personnels non reliés aux textes eux-mêmes. **Critère respecté et non respecté.** Un sujet explique que le critère est respecté, mais le fait que la consigne sur la forme ne soit pas intégrée à l'intérieur de la question risque de mener les élèves vers une argumentation plus personnelle

des œuvres proposés. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) n'a pas mentionné de réponse quant à ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que l'énoncé 7 répond au critère 6 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Deux sujets (13 et 14) n'ont pas mentionné de réponse quant à ce critère.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 7 sont la syntaxe (12 sujets), la neutralité (10 sujets) et la tâche (9 sujets). Les moins bien réussis sont le vocabulaire (8 sujets), le but (7 sujets) et le contenu (5 sujets). Cinq sujets (1, 2, 5, 11, 12) relativement au critère du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1990; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et trois sujets (1, 4, 8), relativement celui du but (Morissette 1984, 1993; CSMO_EAC, 2007; Arsenault, 2001), expliquent que la cause s'explique par l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. La même raison est invoquée par un sujet (8) relativement au critère de la tâche. Comme les titres et les auteurs sont précisés sous chacun des libellés et que cette absence à l'intérieur de la question est la principale cause de sa moins grande réussite, il est possible de conclure que l'énoncé 8, d'après les résultats obtenus, est de qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), étant donné que la raison principale du non respect du libellé concernant le critère du vocabulaire repose sur le terme *quotidien*, terme trop diffus qui, pour seulement trois des sujets, pourrait être mal compris par les élèves.

4.1.8 Énoncé 8 de la grille 1

Le tableau 4.7 présente les résultats pour l'énoncé 8 de la grille 1 : *Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant?* (11 août 1999)

Tableau 4.7
Résultats pour l'énoncé 8 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	7	5	2	0	14
2. Tâche	8	4	1	1	14
3. Vocabulaire	1	12	0	1	14
4. Contenu	4	8	1	1	14
5. Neutralité	7	6	0	1	14
6. Syntaxe	12	0	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Sept des sujets (2, 3, 5, 6, 12, 13, 14) mentionnent que l'énoncé répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Cinq sujets (1, 4, 8, 9, 11) soulignent que le critère 1 n'est pas respecté pour cet énoncé. Deux sujets (1, 9, expliquent que la question contient un élément psychanalytique, *un double inquiétant*, ce qui pourrait ne pas être clair pour les élèves. Le sujet 9 ajoute que ce genre de question ne peut laisser le libre choix de position, puisqu'il n'y a qu'une orientation possible à prendre. Le point de vue critique est donc absent étant donné que les élèves n'auront d'autre choix que de répondre *oui* à la question. Deux des sujets (1, 4) considèrent que ce critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres et des noms d'auteurs à l'intérieur de la question, ce qui aurait été nécessaire pour bien établir le lien direct entre le point de vue critique et les textes littéraires. **Critère respecté et non respecté.** Deux sujets (7 et 10) disent que le critère 1 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 7 explique que si les élèves se tournent vers une argumentation personnelle, alors le critère 1 ne peut forcément être atteint. Le sujet 10, lui, spécifie que le critère 1 est respecté malgré l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Neuf des sujets (1, 2, 4, 6, 7, 9, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 7 répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Quatre sujets (3, 5, 8, 11) soulignent que le critère 1 n'est pas respecté pour cet énoncé. Trois sujets (3, 8, 11) spécifient que le critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question posée. Le sujet 11 ajoute que l'utilisation du démonstratif *ces*, pour désigner les extraits des textes proposés, manque de précision. Un sujet (5) explique que le critère n'est pas respecté, puisque selon lui, la thèse proposée est difficile à défendre. Par conséquent, les élèves ne pourraient donc avoir libre choix de leur position. **Critère respecté et non respecté.** Le sujet 10 spécifie que le critère 1 est respecté et non respecté malgré l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) n'apporte aucune réponse en lien avec ce critère.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Un seul sujet (9) mentionne que cet énoncé correspond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, 12 sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 8 ne répond pas au critère 3 des paramètres de qualité. D'ailleurs, ils doutent tous que les élèves puissent comprendre vraiment le sens de la question, le sens de *double inquiétant*. Il y a un risque de confusion chez les élèves. Un des sujets (10) ajoute que le terme *juste*, par sa définition, pourrait aussi ne pas être clair pour les élèves. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) n'apporte aucune réponse pour ce critère.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Quatre des sujets (6, 8, 9, 13) mentionnent que l'énoncé répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'opposé, huit sujets (1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 12) mentionnent que le critère n'est pas respecté pour cet énoncé. Trois sujets (2, 5, 12) sont en opposition à cause de l'absence des titres et des noms d'auteurs à l'intérieur

même de la question. De plus, les sujets 5 et 7 répondent que la question se base davantage sur une impression que sur l'observation des textes eux-mêmes, ce qui risquerait de mener les élèves vers une argumentation hors contexte, vers un texte d'opinion. Aussi, un sujet (7) explique qu'il est risqué pour les élèves de s'en tenir au contenu seulement au détriment de la forme étant donné que cette consigne n'est pas précisée à l'intérieur même de la question. Quatre sujets (1, 3, 4, 11) soulignent que la question aborde une notion psychanalytique : le double. Les élèves possèdent-ils les connaissances requises pour être en mesure de bien répondre à la question? Deux de ces sujets (4, 11) sont en accord pour dire que la question est concise, mais ils doutent que les élèves comprennent vraiment le sens de la question, le sens de *double inquiétant*. **Critère respecté et non respecté.** Le sujet 10 dit que le critère 2 des paramètres de qualité est à la fois respecté et non respecté. Il ne fait que spécifier que le libellé pourrait être plus concis, sans toutefois que celui-ci nuise à la qualité de la question. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) n'apporte aucune réponse en lien avec ce critère.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Sept sujets (1, 2, 3, 4, 9, 12, 13) mentionnent que, pour cet énoncé, le critère 5 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté** Par contre, six sujets (5, 6, 7, 8, 10, 11) répondent que le critère n'est pas respecté pour cet énoncé. Deux sujets (8 et 11) expliquent le qualificatif *inquiétant*, le sentiment de l'inquiétude, les élèves pourraient intégrer des commentaires personnels. Le sujet spécifie (11) que les élèves risqueraient d'écrire une opinion personnelle sur l'effet que produit le personnage sur lui. Deux sujets affirment que l'expression *Est-il juste* pourrait mener les élèves vers des commentaires personnels non reliés aux textes eux-mêmes. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) n'a pas mentionné de réponse pour ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que l'énoncé 8 répond au critère 6 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Toutefois, deux sujets (13 et 14) n'ont pas mentionné de réponse pour ce critère.

Discussion

Le critère le mieux réussi de l'énoncé 7 est la syntaxe (12 sujets). Les critères les moins bien réussis sont la tâche (8 sujets), le but (7 sujets), la neutralité (7 sujets), le contenu (4 sujets) et le vocabulaire (1 sujet). Avant même de poursuivre, il est déjà possible de constater que la question est loin d'être de qualité selon les critères de qualité souhaités par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001). Selon tous les sujets, l'élément psychanalytique *double inquiétant* dans la question est la principale cause du non respect du critère du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1990; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), de celui de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1990; CSDMO-EAC, 2007) et de celui du contenu, car étant donné que la question se base davantage sur une impression que sur une observation objective, cela peut mener les élèves vers un texte d'opinion plutôt que vers une dissertation critique. Quant au critère de la tâche (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001), seulement trois sujets (3, 8, 11) expliquent que la cause en est l'absence des titres et des auteurs à l'intérieur de la question. Il en est de la même raison concernant le critère du contenu (les sujets 2, 5 et 12). Comme les titres et les auteurs sont précisés sous chacun des libellés, et que cette absence à l'intérieur de la question est la principale cause de sa moins grande réussite, il est possible de conclure que l'énoncé 8, d'après les résultats obtenus, est de mauvaise qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1990), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), étant donné que la raison principale du non respect du libellé concernant de la majorité des critères de qualité est principalement la présence du *double inquiétant* dans la question.

4.1.9 Énoncé 9 de la grille 1

Le tableau 4.8 présente les résultats pour l'énoncé 9 de la grille 1 : *Grignon et Molière présentent-ils le vice de leur personnage de la même manière?* (7 août 2002)

Tableau 4.8
Résultats pour l'énoncé 9 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	8	5	1	0	14
2. Tâche	11	2	1	0	14
3. Vocabulaire	7	6	0	1	14
4. Contenu	7	6	1	0	14
5. Neutralité	13	0	0	1	14
6. Syntaxe	13	0	0	1	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Huit des sujets (1, 2, 3, 6, 7, 8, 12, 14) mentionnent que l'énoncé 9 répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, cinq sujets (4, 5, 9, 11, 13) répondent le contraire. Deux des sujets (5, 9) soulignent que le *vice* n'est pas précisé dans la question. Le sujet 5 ajoute que cette absence pourrait entraîner une réflexion peu précise de la part des élèves. Pour le sujet 9, il serait préférable de retirer le mot *vice* de la question pour ainsi laisser les élèves trouver le point commun et laisser plus de place au point de vue critique. Le sujet 11 va plutôt dans la direction opposée à celle du sujet 9. Le sujet 11 justifie sa réponse en précisant qu'il serait préférable de mentionner l'œuvre dont il est question pour ainsi éviter que les élèves répondent de manière générale. Dans un autre ordre d'idée, un sujet (13) mentionne que le degré de difficulté de la question est beaucoup trop faible. Un seul sujet explique sa réponse par l'absence des titres à l'intérieur de la question. **Critère respecté et non respecté.** Un seul des sujets (10) est en accord pour dire que le critère est à la fois respecté et non respecté. Il ne fait que spécifier l'absence des titres des œuvres à l'intérieur de la question.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Onze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 9 répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par

contre, deux sujets (11 et 12) mentionnent que le critère 2 des paramètres de qualité d'une question n'est pas respecté pour cet énoncé. Le sujet 11 justifie sa réponse en précisant qu'il serait préférable de mentionner l'œuvre dont il est question pour ainsi éviter que les élèves répondent de manière générale. Quant au sujet 12, que le fait que le mot *manière* n'est pas précisé, une telle question est donc plus ardue à répondre, ce qui peut également rendre l'organisation de la dissertation plus difficile. **Critère respecté et non respecté.** Un seul des sujets (10) dit que le critère est à la fois respecté et non respecté. Il ne fait que spécifier l'absence des titres des œuvres à l'intérieur de la question.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Sept des sujets (1, 3, 6, 7, 8, 9, 12) mentionnent que l'énoncé 9 répond au critère 3 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** À l'opposé, six sujets (2, 4, 5, 10, 11, 13) répondent que le critère 3 n'est pas respecté pour cet énoncé. Cinq des sujets (2, 4, 5, 10, 11) soulignent le mot *vice* peut causer des difficultés aux élèves, puisque ce *vice* n'est justement pas nommé, soit l'avarice dans ce cas-ci. Aussi, un des sujets (13) spécifie que l'expression *présentent-ils* pourrait mener les élèves à confusion : qu'entendons-nous par *présentation*? De plus, deux sujets (5, 10) ajoutent que le mot *manière* peut ne pas être clairement compris par les élèves. **Non mentionné.** Toutefois, un sujet (14) n'a pas mentionné de réponse pour ce critère.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Sept des sujets (3, 6, 9, 10, 11, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 9 répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, six sujets (1, 2, 4, 5, 8, 12) expriment le contraire. Pour trois des sujets (1, 4, 5) le mot *vice* peut causer des difficultés aux élèves, puisque ce *vice* n'est justement pas nommé, soit l'avarice dans ce cas-ci. Aussi, le sujet 8 souligne que le terme *même*, à cause de sa définition, devrait être substitué par un autre mot laissant ainsi plus de place aux similitudes et aux différences pour répondre au critère 4 des paramètres de qualité. L'emploi du terme *même* pourrait forcer les élèves à répondre de manière négative étant donné le sens donné à ce mot. De plus, le

sujet 12 mentionne que le mot *manière* pourrait nuire à la compréhension des élèves. Il serait utile de préciser cette *manière* pour que la question soit plus claire. Le sujet 12 ajoute également qu'il serait préférable de préciser les titres des œuvres. **Critère respecté et non respecté.** Pour un seul des sujets (7), le critère 4 est à la fois respecté et non respecté. Il aurait peut-être été préférable pour certains élèves de faire mention de l'analyse de la forme à l'intérieur de la question elle-même.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Treize des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13) confirment que le critère 5 des paramètres de qualité d'une question est respecté pour cet énoncé. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas quant à ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Treize des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité d'une question est respecté pour cet énoncé. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas quant à ce critère.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 7 sont la syntaxe (13 sujets), la neutralité (13 sujets) et la tâche (11 sujets). Les moins bien réussis sont le but (8 sujets), le vocabulaire (7 sujets) et le contenu (7 sujets). Le mot *vice* est le principal problème de la question, selon la majorité des sujets, ce qui fait en sorte que la question ne puisse être de bonne qualité. Les critères du but (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) ainsi que le contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) sont donc les critères les moins respectés pour l'énoncé 9, selon les sujets de la recherche à cause du manque de précision, du manque de clarté que provoque l'utilisation du mot *vice* dans ce cas-ci. Il est possible de conclure que l'énoncé 9, d'après les

résultats obtenus, n'est pas de bonne qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1990), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), étant donné que la raison principale du non respect du libellé concernant les critères de qualité les plus importants (le vocabulaire, le contenu et le but) est à cause de la présence du mot vice dans la question.

4.1.10 Énoncé 10 de la grille 1

Le tableau 4.9 présente les résultats pour l'énoncé 10 de la grille 1 : *Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des Beaux Dimanches de Marcel Dubé et dans celui d'Uranus de Marcel Aymé?* (11 août 1999)

Tableau 4.9
Résultats pour l'énoncé 10 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	10	2	0	2	14
2. Tâche	11	2	0	1	14
3. Vocabulaire	8	5	0	1	14
4. Contenu	6	8	0	0	14
5. Neutralité	12	2	0	0	14
6. Syntaxe	12	0	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Dix des sujets (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 10 répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, deux sujets (5, 11) mentionnent que l'énoncé 10 ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité. Le sujet 5 explique que le mot identique peut causer problème étant donné du sens de ce mot. **Identique** est équivalent à parfaitement semblable. Par conséquent le libre choix de position n'est alors pas possible dans ce cas-ci. Le sujet 11 souligne que le critère n'est pas respecté parce que le thème du libellé (le conflit familial) pourrait mener les élèves

à émettre des commentaires personnels sur ce sujet, d'autant plus que la question ne précise pas de façon claire si les élèves doivent débattre sur le personnage ou bien sur le texte. **Non mentionné.** Toutefois, deux sujets (4, 14) n'ont pas mentionné de réponse quant à ce critère. Le sujet 14 ne fait que spécifier que la question trop complexe.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Onze des sujets (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 6 répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, deux sujets (5, 11) mentionnent que l'énoncé 10 ne répond pas au critère 2 des paramètres de qualité. Le sujet 5 explique que le mot identique peut causer problème étant donné du sens de ce mot. Identique est équivalent à parfaitement semblable. Par conséquent le libre choix de position n'est alors pas possible dans ce cas-ci. Le sujet 11 lui souligne que le critère n'est pas respecté parce que le thème du libellé (le conflit familial) pourrait mener les élèves à émettre des commentaires personnels sur ce sujet, d'autant plus que la question ne précise pas de façon claire si les élèves doivent débattre sur le personnage ou bien sur le texte. **Non mentionné.** Toutefois, un sujet (14) n'a pas mentionné de réponse quant à ce critère. Il ne fait que spécifier que la question trop complexe.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Huit des sujets (2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13) mentionnent que l'énoncé 10 répond au critère 3 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, cinq sujets (1, 3, 5, 10, 11) mentionnent que l'énoncé 10 ne répond pas au critère 3 des paramètres de qualité. Trois sujets (1, 3, 10) expliquent que le verbe se manifestent de la question peut ne pas être clair. Le sujet 1 ajoute qu'il s'agit d'un terme trop vaste pour aider à la compréhension des élèves. Aussi, le sujet 5 explique que le mot identique peut causer problème étant donné du sens de ce mot. Identique est équivalent à parfaitement semblable. Par conséquent le libre choix de position n'est alors pas possible dans ce cas-ci. Le sujet 11 lui souligne que le critère n'est pas respecté parce que le thème du libellé (le conflit familial) pourrait mener les élèves à émettre des commentaires personnels sur ce sujet, d'autant plus que la

question ne précise pas de façon claire si les élèves doivent débattre sur le personnage ou bien sur le texte. **Non mentionné.** Toutefois, un sujet (14) n'a pas mentionné de réponse quant à ce critère. Il ne fait que spécifier que la question trop complexe.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Six des sujets (2, 3, 4, 9, 10, 12) mentionnent que l'énoncé 10 répond au critère 4 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** En revanche, huit sujets (1, 5, 6, 7, 8, 11, 13, 14) mentionnent que l'énoncé 10 ne répond pas au critère 4 des paramètres de qualité. Deux sujets (5, 8) expliquent que le mot identique peut causer problème étant donné du sens de ce mot. Identique est équivalent à parfaitement semblable. Par conséquent le libre choix de position n'est alors pas possible dans ce cas-ci. Deux sujets répondent que la question pourrait être plus concise. Un sujet (1) explique que le verbe *se manifestent* de la question manque de précision pour favoriser la compréhension des élèves. Concernant l'argumentation, il pourrait y avoir risque de dérapage. Un autre sujet (7) mentionne que le critère 4 des paramètres de qualité n'est pas respecté à cause de l'absence de consigne sur la forme à l'intérieur même de la question. Le sujet 11 lui souligne que le critère n'est pas respecté parce que le thème du libellé (le conflit familial) pourrait mener les élèves à émettre des commentaires personnels sur ce sujet, d'autant plus que la question ne précise pas de façon claire si les élèves doivent débattre sur le personnage ou bien sur le texte. Le sujet 14 spécifie que la question trop complexe à cause du thème abordé : le conflit familial. Quant aux sujets 6 et 13, ceux-ci répondent que la question pourrait être davantage plus concise.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Onze sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13) mentionnent que le critère 5 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** Par contre, deux des sujets (7, 11) répondent le contraire, puisque la question demande de débattre sur le conflit familial (sans spécifier de faire références aux textes), un sujet qui pourrait mener les élèves à émettre des commentaires personnels, d'autant plus que la question ne précise pas de façon claire si

les élèves doivent débattre sur le personnage ou bien sur le texte. **Non mentionné.** Un seul des sujets (14) ne se prononce pas sur ce critère. Il ne fait que spécifier que la question trop complexe.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. La majorité des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Non mentionné.** Deux sujets (13 et 14) ne donnent pas de réponse quant à ce critère.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 10 sont la syntaxe (12 sujets), la neutralité (12 sujets), la tâche (11 sujets) et le but (10 sujets). Les moins bien réussis sont le but le vocabulaire (8 sujets) et le contenu (6 sujets). Les critères du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), ainsi que le contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) sont donc les critères les moins respectés selon les sujets de la recherche à cause du manque de précision, de manque de clarté, que provoque l'utilisation du verbe *se manifestent* et la définition propre donné au terme *identique*. Il est possible de conclure que l'énoncé 10, d'après les résultats obtenus, n'est pas tout à fait de parfaite qualité et elle n'est pas la mieux réussie de la recherche, étant donné que les deux critères par ordre d'importance de la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001) ne sont pas très respectés selon les sujets.

4.1.11 Énoncé 11 de la grille 1

Le tableau 4.10 présente les résultats pour l'énoncé 11 de la grille 1 : *Cet extrait de On ne badine pas avec l'amour permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer. Discutez.* (15 mai 2002)

Tableau 4.10
Résultats pour l'énoncé 11 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	8	6	0	0	14
2. Tâche	7	7	0	0	14
3. Vocabulaire	11	3	0	0	14
4. Contenu	7	7	0	0	14
5. Neutralité	5	8	1	0	14
6. Syntaxe	7	6	0	1	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Huit des sujets (1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12) affirment que le critère 1 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** À l'opposé, six sujets (4, 7, 8, 11, 13, 14) mentionnent le contraire. Le sujet 4 explique que le critère n'est pas respecté étant donné l'absence des noms d'auteurs à l'intérieur de la question. Trois des sujets (7, 8, 11) expliquent que le terme *discutez* enlève la dimension critique de la dissertation. Selon le sujet 11, la question peut mener les élèves à rédiger un texte d'opinion et faire appel aux commentaires personnels. Dans un autre ordre d'idée, pour un des sujets (13), le sujet de la question est trop simple. Le sujet devrait être plus complexe pour ainsi augmenter le degré d'analyse. Quant au sujet 14, il n'explique pas le choix de sa réponse.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Sept des sujets (1, 3, 6, 7, 9, 10, 13) affirment que le critère 2 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** Par contre, l'autre moitié des sujets (2, 4, 5, 8, 11, 12, 14) mentionne le contraire. Quatre sujets (2, 4, 8, 11, 12) expliquent que le critère n'est pas respecté étant donné le manque de clarté relativement à la prise de position, surtout à cause de l'emploi du terme *discutez*. Le sujet 5 remarque que la formu-

lation de la question est dangereuse, puisqu'il est impossible d'y répondre oui ou non sans tenir compte de la fin de l'extrait. Selon celui-ci, il est peut-être risqué pour les élèves d'omettre une partie essentielle dans la réponse. Deux sujets (11, 14) n'apportent pas de spécification quant au choix de leur réponse.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Onze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13) affirment que le critère 3 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** À l'opposé, trois sujets (8, 10, 14) mentionnent le contraire. Deux sujets (8, 10) expliquent que le critère n'est pas respecté, car le mot *discutez* pourrait être ne pas être clair pour les élèves. Aussi, un sujet (14) mentionne que la présence du mot *conclure* à l'intérieur du libellé est surprenant, ce qui pourrait nuire aux élèves.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Sept sujets (1, 2, 5, 6, 9, 10, 13) mentionnent que l'énoncé répond au critère 4 des paramètres de qualité. **Critère non respecté.** Par contre, les sept autres sujets (3, 4, 7, 8, 11, 12, 14) répondent l'opposé. Pour quatre des sujets (3, 7, 8 et 12), l'emploi du mot *discutez* peut être problématique et ne pas être tout à fait clair pour les élèves. Aussi, le sujet 4 ajoute qu'il semble manquer un élément à la question: par rapport à quoi doit-on renoncer à l'amour? De plus, un sujet (11) fait la remarque de ne pas employer le pronom démonstratif en début de phrase, donc de préciser ce dont il est question pour favoriser la compréhension des élèves.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Cinq des sujets (1, 4, 5, 9, 13) affirment que le critère 5 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** À l'opposé, huit sujets (3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 14) mentionnent le contraire. Sept sujets (2, 3, 7, 8, 10, 11, 12) expliquent que le critère n'est pas respecté, car le mot *discutez* mener les élèves vers des commentaires person-

nels. Un sujet (12) spécifie que le sujet du renoncement à l'amour peut mener les élèves à rédiger des commentaires personnels. Aussi, l'utilisation du verbe *falloir*, selon le sujet 6, peut mener les élèves vers des jugements de valeurs et argumenter à partir de leur propre expérience de vie au détriment d'une argumentation directement relié aux textes. Un seul sujet (14) n'explique son choix quant à sa réponse donnée. **Critère respecté et non respecté.** Un sujet (2) mentionne que le critère est à la fois respecté et non respecté. Les élèves pourraient être incités à introduire des commentaires personnels à cause de la présence du mot *discutez*.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Sept sujets (1, 2, 6, 8, 9, 11, 14) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** À l'inverse, six sujets (3, 4, 5, 7, 10, 12) répondent que le critère n'est pas respecté pour cet énoncé. Les sujets soulignent que la question formulée par un seul verbe *discutez* risque d'être problématique pour les élèves. Un seul sujet (14) ne justifie pas sa réponse. Aussi, trois sujets (5, 10, 12) expliquent que ce critère n'est pas respecté étant donné que forme positive interrogative est absente. **Non mentionné.** Un seul sujet (13) ne se prononce pas sur ce critère.

Discussion

Le critère le mieux réussi de l'énoncé 11 est le vocabulaire (11). Les moins bien réussis sont le but (8), la tâche (7), le contenu (7), la syntaxe (7) et la neutralité (5). Concernant le critère du but (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), la raison principale de ce non respect s'explique par le mot *discutez* à l'intérieur de la question. Trois sujets (7, 8, 11) expliquent que le terme *discutez* risque d'enlever la dimension critique de la dissertation, soit le but de l'ÉUF, et risque d'amener les élèves vers une rédaction d'un texte d'opinion ou vers des commentaires personnels. La même raison est évoquée pour expliquer le résultat concernant les critères de la tâche (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1990; Arsenault, 2001) du contenu, (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1990; CSMO-EAC, 2007) et de la syntaxe (Arse-

nault, 2001). De plus, les deux sujets (8, 10) qui ont mentionné que le vocabulaire n'est pas respecté à cause de l'utilisation du terme *discutez*, précisent que ce mot peut créer de la confusion pour certains élèves. Bref, à lui seul, le terme *discutez* fait en sorte que la qualité de la question n'est pas à la hauteur des principes de rédaction proposés et risque d'être nuisible pour les élèves. Il est possible de conclure que l'énoncé 11, d'après les résultats obtenus, n'est pas tout à fait de qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), et ce malgré le fait que le vocabulaire soit un critère respecté selon la majorité des sujets.

4.1.12 Énoncé 12 de la grille 1

Le tableau 4.11 présente les résultats pour l'énoncé 12 de la grille 1 : *Dans « Guerre civile », le poète propose un portait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.* (13 décembre 2006)

Tableau 4.11
Résultats pour l'énoncé 12 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	9	5	0	0	14
2. Tâche	7	7	0	0	14
3. Vocabulaire	10	4	0	0	14
4. Contenu	9	5	0	0	14
5. Neutralité	4	10	0	0	14
6. Syntaxe	7	6	0	1	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Neuf des sujets (1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 14) affirment que le critère 1 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** En opposition, les cinq autres sujets (4, 7, 8, 11, 13) mentionnent le contraire. Le sujet 4 explique que le critère n'est pas respecté étant donné l'absence des noms d'auteurs à l'intérieur de la question. Trois des sujets (7, 8, 11) expliquent que le terme *discutez* enlève la dimension critique de la disser-

tation. De plus, le sujet 11 souligne que le terme *décourageant* sollicite l'opinion des s. Dans un autre ordre d'idées, pour le sujet 13, le mot *décourageant* devrait être substitué pour ainsi augmenter le degré d'analyse et réduire la trop grande facilité de la question. Un sujet (4) mentionne que le critère 1 n'est pas respecté à cause de l'absence du nom de l'auteur à l'intérieur de la question.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Sept des sujets (1, 3, 7, 9, 10, 13, 14) affirment que le critère 2 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** En opposition, les sept autres sujets (2, 4, 5, 6, 8, 11, 12) mentionnent le contraire. Cinq sujets (2, 4, 6, 8, 12) expliquent que le critère n'est pas respecté étant donné le manque de clarté concernant la prise de position à cause de l'emploi du terme *discutez*. Dans un autre ordre d'idée, le sujet 5 remarque que le mot *décourageant* devrait être remplacé par un terme plus neutre évitant ainsi que la question soit biaisée. De plus, un sujet (11) souligne que le terme *décourageant* sollicite davantage l'opinion des élèves.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Dix des sujets (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14) affirment que le critère 3 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** À l'opposé, quatre sujets (2, 8, 10, 11) mentionnent le contraire. Deux sujets (8, 10) expliquent que le critère n'est pas respecté, car le mot *discutez* pourrait ne pas être clair pour les élèves. De plus, deux autres sujets (2, 11) soulignent que l'expression *portrait décourageant de l'espèce humaine* pourrait porter être problématique étant donné son manque de précision.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Neuf sujets (1, 2, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14) mentionnent que l'énoncé répond au critère 4 des paramètres de qualité. **Critère non respecté.** Par contre, cinq sujets (3, 7, 8, 11, 12) répondent l'opposé. Pour deux des sujets (3, 12) l'emploi du mot *discutez* peut être

problématique et ne pas être tout à fait clair pour les élèves. Un sujet spécifie que la question se base davantage sur l'impression des élèves que sur l'observation des textes, ce qui mène donc les élèves vers des commentaires personnels. Trois sujets (7, 8, 11) ne spécifient pas leur réponse de manière précise quant à leur choix de réponse.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Quatre des sujets (4, 9, 13, 14) affirment que le critère 5 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** À l'opposé, les autres sujets (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12) mentionnent le contraire. Six sujets (2, 3, 6, 8, 10, 12) expliquent que le critère n'est pas respecté, car le mot *discutez* mène les élèves vers des commentaires personnels. De plus, quatre sujets (1, 2, 5, 11) soulignent que l'expression *portrait décourageant de l'espèce humaine* pourrait également faire appel aux commentaires personnels et moralisateurs de la part des élèves. Un sujet (7) ne précise pas son choix de réponse.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Sept sujets (1, 2, 6, 8, 9, 11, 14) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** En revanche, six autres sujets (3, 4, 5, 7, 10, 12) répondent que le critère n'est pas respecté pour cet énoncé. Les sujets 3 et 7 soulignent que la question formulée par un seul verbe *discutez* risque d'être problématique pour les élèves. Quant au sujet 4, ce dernier ne justifie pas sa réponse. Aussi, trois sujets (5, 10, 12) expliquent que ce critère n'est pas respecté étant donné que la forme positive interrogative est absente. **Non mentionné.** Un seul sujet (13) ne se prononce pas sur ce critère.

Discussion

Le critère le mieux réussi de l'énoncé 11 est le vocabulaire (10). Les moins bien réussis sont le but (9), le contenu (8), la tâche (7), la syntaxe (7) et la neutralité (4). Concernant le critère du but (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) celui du contenu (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), celui de la neutralité (Mayer et

Ouellet 1991; CSMO-EAC, 2007) ainsi que celui de la syntaxe (Arsenault, 2001), la raison principale de ce non respect de ce critère est reliée à l'utilisation du mot *discutez* à l'intérieur de la question. La majorité des sujets expliquent que le terme *discutez* risque d'enlever la dimension critique de la dissertation, soit le but de l'EUJ, et risque d'amener les élèves vers la rédaction d'un texte d'opinion ou vers des commentaires personnels. La structure syntaxique *portrait décourageant de l'espèce humaine* nuit aussi à la qualité de la question relativement aux critères du but (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), de la tâche (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; Arsenault, 2001) ainsi que de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007), puisque cette structure manque de précision et qu'elle peut inciter les élèves à rédiger des commentaires personnels. Il est possible de conclure que l'énoncé 11, d'après les résultats obtenus, n'est pas tout à fait de qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001), et ce malgré le fait que le vocabulaire soit un critère respecté selon la majorité des sujets.

4.1.13 Énoncé 13 de la grille 1

Le tableau 4.12 présente les résultats pour l'énoncé 13 de la grille 1 : *Jugez-vous que les extraits proposés d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard décrivent la vie paysanne de façon réaliste?* (7 août 1996)

Tableau 4.12
Résultats pour l'énoncé 13 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	7	4	2	1	14
2. Tâche	9	3	1	1	14
3. Vocabulaire	6	8	0	0	14
4. Contenu	5	7	1	1	14
5. Neutralité	5	8	0	1	14
6. Syntaxe	12	0	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Sept des sujets (1, 2, 3, 6, 7, 8, 12) mentionnent que l'énoncé répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté** Par contre, quatre sujets (4, 5, 11, 13) répondent que le critère 1 n'est pas respecté pour cet énoncé. Un sujet (4) mentionne que le critère n'est pas respecté à cause de l'absence des titres à l'intérieur de la question. Deux sujets (5, 13) expliquent que si les élèves ne possèdent pas assez de connaissances sur ce qu'est *la vie paysanne*, ils éprouveront beaucoup de difficulté à répondre à la question, et, par le fait même, à prendre aisément position. Un sujet (11) répond que le critère 2 n'est pas respecté pour cet énoncé, car l'expression *jugez-vous* fait davantage référence à un texte d'opinion plutôt qu'à une dissertation critique et analytique. **Critère respecté et non respecté.** Deux sujets (9 et 10) mentionnent que le critère est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 9 explique que la question se base davantage sur une impression que sur l'observation des textes eux-mêmes, ce qui risquerait de mener les élèves vers une argumentation hors contexte. Quant au sujet 10 explique sa réponse par l'absence des titres à l'intérieur du libellé. **Non mentionné.** Le sujet 14 ne se prononce pas sur ce critère.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Neuf des sujets (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12) répondent que l'énoncé répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, trois sujets (2, 5, 11) mentionnent que le critère 2 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Deux sujets (2, 11) répondent que le critère 2 n'est pas respecté pour cet énoncé, car l'expression *jugez-vous* fait davantage référence à un texte d'opinion plutôt qu'une dissertation critique et analytique. Un sujet (5) mentionne qu'il pourrait être difficile pour un élève de prendre position si celui-ci ne possède pas les connaissances nécessaires sur ce qu'est la vie paysanne. **Critère respecté et non respecté.** Le sujet 10 mentionne que le critère est à la fois respecté et non respecté; il explique sa réponse par l'absence des titres et des noms d'auteurs à l'intérieur du libellé. **Non mentionné.** Le sujet 14 ne donne pas de réponse relativement à ce critère.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Six des sujets (2, 3, 5, 7, 8, 9) mentionnent que le critère 3 des paramètres de qualité de cet énoncé est respecté. Le sujet 7 ajoute même que l'emploi du mot *réaliste* est un excellent choix, car il fait référence autant au contenu qu'à la forme. **Critère non respecté.** À l'inverse, huit sujets (1, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 14) répondent le contraire. Cinq sujets (1, 4, 10, 13, 14) soulignent que le mot *réaliste* pourrait être problématique pour les élèves. Quatre sujets (1, 4, 13, 14) précisent ce fait par la double signification de *réaliste* : l'adjectif et le courant littéraire, ce qui risque de porter à confusion. Dans un tout autre ordre d'idée, un sujet (6) remarque qu'un « extrait d'Albert Laberge » n'est pas un texte. Il s'agit d'un extrait de texte. Un sujet (12) souligne que l'utilisation de la formulation *jugez-vous* pourrait amener les élèves à expliquer les extraits des textes s'ils répondent de manière positive au détriment d'une argumentation directe sur la vie paysanne, étant donné que la cela n'insinue pas d'élaborer sur cette vie paysanne. S'il répond de manière négative, il est plus évident que les élèves doivent justifier leur choix.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Cinq sujets (3, 6, 7, 9, 13) mentionnent que le critère 4 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** Par contre, sept sujets (1, 2, 4, 5, 8, 11, 12) mentionnent que le critère n'est pas respecté. Concernant le mot *réaliste* quatre sujets (1, 4, 8, 11) précisent qu'il pourrait y avoir confusion pour les élèves entre l'*adjectif réaliste* et le *courant réaliste*. De plus, un sujet (5) mentionne qu'il serait préférable d'ajouter des mots clés afin de s'assurer de la bonne compréhension de ce qu'est la *vie paysanne*. Dans un autre ordre d'idée, deux sujets (2, 12) répondent que le critère n'est pas respecté étant donné que les titres ne sont pas mentionnés à l'intérieur du libellé. **Critère respecté et non respecté.** Le sujet 10 souligne que le critère est à la fois respecté et non respecté. Il spécifie seulement que la question aurait pu être plus concise. **Non mentionné** Le sujet 14 ne donne pas de réponse quant à ce critère.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Cinq sujets (1, 5, 7, 9, 13) mentionnent que le critère 5 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** En revanche, huit sujets (2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12) mentionnent que l'énoncé ne répond pas à ce critère. Tous, sans exception, mentionnent que l'expression *juges-vous* mène les élèves davantage vers un texte d'opinion que vers une dissertation critique et analytique, donc qui n'est pas certains que les arguments seront puisés à même les textes. **Non mentionné.** Le sujet 14 ne se prononce pas sur ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Non mentionné.** Deux sujets (13 et 14) n'ont rien mentionné pour ce critère.

Discussion

Les critères les mieux réussis de l'énoncé 13 sont la syntaxe (12 sujets) et la tâche (9 sujets). Les moins bien réussis sont le but (7 sujets), le vocabulaire (6 sujets) le contenu (5 sujets), et la neutralité (5 sujets). Relativement au critère du but, (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), celui-ci n'est pas tout à fait respecté, car deux des sujets (5, 13) croient que la cause de ce non respect est relié directement aux connaissances sur ce qu'est la *vie paysanne*. Les élèves risquent de ne pas être tout à fait à l'aise de prendre position (critère de la tâche), à cause de leur manque de connaissances sur le thème demandé. Il en est de même pour les critères du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et celui du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001). De plus, la majorité des sujets explique que la structure interrogative *juges-vous* risque d'enlever la dimension critique de la dissertation, soit le but de l'EUUF, et risque d'amener les élèves vers une rédaction d'un texte

d'opinion ou vers des commentaires personnels. Cela fait en sorte que les critères du but, de la tâche et de la neutralité sont doublement non respectés. Aussi, relativement au critère du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1990; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et à celui du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), la présence du mot *réaliste* nuit aussi à la qualité de la question à cause du manque de précision et de sa double signification possible (l'adjectif ou le courant littéraire). Il est possible de conclure que l'énoncé 13, d'après les résultats obtenus, n'est pas de qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001).

4.1.14 Énoncé 14 de la grille 1

Le tableau 4.13 présente les résultats pour l'énoncé 14 de la grille 1 : *On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoirs. Le poème de Gaiien Lapointe et la chanson de Gorges Dor vous amènent-ils à cette conclusion?* (18 décembre 1996)

Tableau 4.13
Résultats pour l'énoncé 14 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre de sujets
1. But	7	4	2	1	14
2. Tâche	9	3	1	1	14
3. Vocabulaire	9	4	0	1	14
4. Contenu	4	9	1	0	14
5. Neutralité	3	9	1	1	14
6. Syntaxe	12	0	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Sept des sujets (1, 2, 3, 5, 6, 9, 12) mentionnent que l'énoncé répond au critère 1 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, quatre

sujets (4, 8, 11, 13) répondent que le critère 2 n'est pas respecté pour cet énoncé. Deux sujets (8, 11) soulignent que l'expression *vous amènent-ils* fait davantage référence à un texte d'opinion plutôt qu'une dissertation critique et analytique. Un sujet (4) mentionne que le critère n'est pas respecté à cause de l'absence de titres à l'intérieur de la question. **Critère respecté et non respecté.** Toutefois, deux sujets (7, 10) mentionnent que le critère est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 10 explique sa réponse par l'absence des titres à l'intérieur du libellé. De plus, comme la question ne précise pas de faire mention de la forme, le sujet 7 souligne qu'il est alors risqué que les élèves se penchent vers des commentaires personnels sur la poésie plutôt que sur les textes et qu'ils rédigent un texte d'opinion plutôt qu'un texte critique et analytique. Un sujet (13) répond qu'il s'agit d'une question trop facile et trop vaste pour rédiger une analyse critique. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ce critère.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Neuf des sujets (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13) répondent que l'énoncé répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, trois sujets (1, 2, 11) mentionnent que le critère 2 des paramètres de qualité n'est pas respecté. Un sujet (2) répond que le critère 2 n'est pas respecté pour cet énoncé, car l'expression *vous amènent-ils* fait davantage référence à un texte d'opinion plutôt qu'une dissertation critique et analytique. Le sujet 1 explique sa réponse en mentionnant que la question contient deux énoncés. Le sujet 11 ne spécifie pas clairement le choix de sa réponse quant à ce critère. **Critère respecté et non respecté.** Un sujet (10) mentionne que le critère est à la fois respecté et non respecté. Le sujet 10 explique sa réponse par l'absence des titres et des noms d'auteurs à l'intérieur du libellé. **Non mentionné.** Toutefois, un des sujets (14) ne donne pas de réponse relativement à ce critère.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Neuf des sujets (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12) mentionnent que le critère 3 des paramètres de qualité de cet énoncé est respecté. **Critère non respecté.** À l'inverse, quatre

sujets (1, 2, 11, 13) répondent le contraire. Deux sujets (1, 2) soulignent que l'expression *porteuse d'espoir* pourraient être problématique pour les élèves. Le sujet 11, quant à lui, ne justifie pas sa réponse. Dans un autre ordre d'idée, étant donné que la question fait mention du genre littéraire, le sujet 13 ajoute que les élèves pourraient être portés à se pencher d'avantage sur la poésie plutôt que sur les textes. **Non mentionné.** Un des sujets (14) ne donne pas de réponse relativement à ce critère.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Quatre sujets (3, 4, 6, 9) mentionnent que le critère 4 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** Par contre, neuf sujets (1, 2, 5, 7, 8, 11, 12, 13, 14) mentionnent que le critère n'est pas respecté. Le sujet 1 explique que l'expression *porteuse d'espoir* est un sujet trop métaphorique, imagé. Dans un autre ordre d'idée, deux sujets (2, 12) répondent que le critère n'est pas respecté étant donné que les titres ne sont pas mentionner à l'intérieur du libellé. Aussi, trois sujets (5, 7, 13) soulignent le fait que le genre soit ici précisé (poésie), cela pourrait détourner les élèves de l'essentiel de la question (l'espoir) et les mener à confusion. Le sujet 11 mentionne que l'expression *vous amènent-ils* mène les élèves davantage vers un texte d'opinion qu'une dissertation critique et analytique. De plus, le sujet (7) ajoute également que la raison pour laquelle le critère 4 des paramètres de qualité n'est pas respecté est à cause de l'absence de précision sur l'analyse de la forme à l'intérieur même de la question, ce qui pourrait mener les élèves à s'en tenir qu'au contenu. Un sujet (8) mentionne que la question aurait pu être plus concise pour ainsi faciliter la compréhension des élèves. Quant au sujet 14, il répond que la poésie et la chanson représentent deux genres différents, ce qui peut créer de la confusion pour les élèves. **Critère respecté et non respecté.** Un seul des sujets (10) souligne que le critère est à la fois respecté et non respecté. Il spécifie seulement que la question aurait pu être plus concise.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Trois sujets (4, 5, 6) mentionnent que le critère 5 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** En revanche, neuf sujets (1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12) men-

tionnent que l'énoncé ne répond pas à ce critère. Six des sujets (2, 3, 8, 10, 11, 12) mentionnent que l'expression *vous amènent-ils* mène les élèves davantage vers un texte d'opinion qu'une dissertation critique et analytique. Un sujet (7) spécifie que le manque de précision sur la forme peut mener les élèves vers des commentaires personnels. Un des sujets (1) précise que le thème de l'espoir pourrait mener les élèves vers des commentaires personnels, et se questionne sur ce qu'est l'espoir aujourd'hui pour des élèves. De plus, le sujet 4 effectue la remarque que le *on* de nature indéfini-personnel ne peut indiquer une référence exacte. **Critère respecté et non respecté.** Un sujet (13) répond que le critère 5 est à la fois respecté et non respecté. Il ajoute toutefois qu'il est possible que l'on retrouve des commentaires personnels de la part des élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Douze des sujets (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Non mentionné.** Deux des sujets (13, 14) n'ont rien mentionné pour ce critère

Discussion

Le critère le mieux réussi de l'énoncé 13 est la syntaxe (12 sujets). Les moins bien réussis sont le vocabulaire (9 sujets) *ex aequo* avec la tâche (9 sujets), le but (7 sujets), le contenu (4 sujets) et la neutralité (3 sujets). Le critère du vocabulaire (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), celui du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1990; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001) et celui de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1990; CSMO-EAC, 2007) ne sont pas tout à fait respectés, car certains des sujets croient que la présence de l'expression *poésie [...] porteuse d'espoir* pourrait être problématique pour les élèves. Comme le genre du texte est précisé dans la question, il est risqué pour les élèves de dérapier et de passer à côté de l'essentiel de la question. De plus, la majorité des sujets explique que la structure interrogative *vous amènent-ils* risque d'enlever la dimension critique de la dissertation et d'amener les élèves vers la rédaction d'un texte

d'opinion ou vers des commentaires personnels. Cela fait en sorte que les critères du but, de la tâche et de la neutralité sont aussi non respectés. Il est possible de conclure que l'énoncé 14, d'après les résultats obtenus, n'est pas de qualité selon la liste des critères de qualité proposée par Morissette (1984 et 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001).

4.1.15 Énoncé 15 de la grille 1

Le tableau 4.14 présente les résultats pour l'énoncé 15 de la grille 1 : *La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs »*. (13 août 1997)

Tableau 4.14
Résultats pour l'énoncé 15 de la grille 1

Critères	Respectés	Non respectés	Respectés et non respectés	Non mentionné	Nombre De sujets
1. But	6	7	0	1	14
2. Tâche	4	10	0	0	14
3. Vocabulaire	11	2	0	1	14
4. Contenu	7	6	1	0	14
5. Neutralité	8	5	0	1	14
6. Syntaxe	4	8	0	2	14

Critère 1 : But

Critère respecté. Six des sujets (1, 2, 3, 6, 7, 9) mentionnent que le critère 1 des paramètres de qualité pour cet énoncé est respecté. **Critère non respecté.** À l'opposé, sept des sujets (4, 5, 8, 10, 11, 12, 13) répondent que l'énoncé ne répond pas au critère 1 des paramètres de qualité. Trois de ces sujets (8, 10, 12) sont en opposition à cause de l'absence de formulation d'une question à l'intérieur du libellé et qu'il ne peut donc y avoir prise de position de la part des élèves. L'un des sujets (4) répond que le critère n'est pas respecté étant donné que les noms des auteurs ne sont pas mentionnés. Aussi, le sujet 5 souligne que le thème général

serait à mieux préciser : est-ce la vie qui est cruelle ou bien est-ce la cruauté de la vie dont il est question? De plus, contrairement à la réponse du sujet 5, le sujet 13 mentionne que la question représente une question trop facile pour une dissertation de fin d'étude. Un seul sujet (11) précise que le thème de la question (cruauté de la vie) pourrait mener davantage les élèves vers un texte d'opinion, ce qui fait en sorte que le critère 1 ne peut donc pas être respecté.

Non mentionné. Le sujet 14 ne mentionne aucune réponse précise quant à ce critère.

Critère 2 : Tâche

Critère respecté. Quatre des sujets (1, 3, 6, 9) mentionnent que l'énoncé répond au critère 2 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, dix sujets (2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14) répondent que le critère 2 n'est pas respecté pour cet énoncé. La majorité des sujets (2, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14) est en opposition à cause de l'absence de formulation de question, de consigne à l'intérieur du libellé et qu'il ne peut donc y avoir prise de position de la part des élèves. Le sujet 5 explique que comme le thème pourrait être mal interprété, il serait alors plus difficile pour les élèves de prendre position.

Critère 3 : Vocabulaire

Critère respecté. Onze sujets (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13) mentionnent que l'énoncé répond au critère 3 des paramètres de qualité d'une question. **Critère non respecté.** Par contre, deux des sujets (2, 11) répondent que le critère 3 n'est pas respecté. Le sujet 2 explique que le thème de la cruauté pourrait de ne pas être clair pour les élèves. Dans un autre ordre d'idée, le sujet 11 apporte l'observation qu'il s'agit plutôt d'une nouvelle et non d'un conte. **Non mentionné.** Le sujet 14 ne mentionne aucune réponse précise quant à ce critère.

Critère 4 : Contenu

Critère respecté. Sept sujets (1, 2, 3, 4, 6, 9, 13) mentionnent que le critère 4 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** En revanche, six des sujets (5, 7, 8, 11, 12, 14) répondent le contraire. Cinq sujets (7, 8, 11, 12, 14) expliquent que la raison pour la quelle le

critère n'est pas respecté est parce que l'énoncé est imprécise, puisqu'il ne contient pas de question. Le sujet 8 ajoute également que l'affirmation *Le message [...] livre au lecteur* alourdit beaucoup l'énoncé. De plus, un des sujets (5) souligne que le thème (la cruauté) est une notion qui pourrait ne pas être clair pour les élèves est davantage basé sur une impression plutôt que sur l'observation analytique. **Critère respecté et non respecté.** Toutefois, un seul sujet (10) mentionne que le critère est à la fois respecté et non respecté. Il précise que la question pourrait être plus concise.

Critère 5 : Neutralité

Critère respecté. Huit des sujets (1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 13) mentionnent que le critère 5 des paramètres de qualité est respecté pour cet énoncé. **Critère non respecté.** À l'opposé, cinq sujets (2, 5, 7, 11, 12) soulignent que l'énoncé ne répond pas au critère 5 des paramètres de qualité d'une question. Deux sujets (2 et 7) expliquent ce résultat par l'absence de question à l'intérieur du libellé. De plus, trois des sujets (5, 11, 12) soulignent que le thème (*la cruauté*) est une notion davantage basée sur une impression que sur l'observation analytique pouvant mener les élèves à émettre une opinion sur la cruauté de la vie. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ce critère.

Critère 6 : Syntaxe

Critère respecté. Quatre des sujets (1, 3, 8, 9) mentionnent que le critère 6 des paramètres de qualité est respecté. **Critère non respecté.** Par contre, huit sujets (2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12) mentionnent que l'énoncé ne répond pas au critère des paramètres de qualité à cause de l'absence de question, de consigne à l'intérieur même de la question. **Non mentionné.** Deux sujets (13, 14) ne se prononcent pas sur ce critère.

Discussion

Les critères le mieux réussis de l'énoncé 13 est le vocabulaire (11 sujets). Les moins bien réussis sont la neutralité (8 sujets), le contenu (7 sujets), le but (6 sujets), la tâche (4 sujets) et la

syntaxe (4 sujets). Tout d'abord, selon la majorité des sujets, l'absence d'une question dans le libellé de la question cause le non respect du critère du contenu (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), du but (Morissette, 1984, 1993; CSMO-EAC, 2007; Arsenault, 2001), de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007), de la tâche (Morissette, 1984, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; Arsenault, 2001) et de la syntaxe (Arsenault, 2001). De plus, le thème même de la question (*cruauté familiale*) risque d'être mal interprété par les élèves. Il serait à préciser selon certains sujets. Cette observation fait également en sorte que tous les critères de qualité, à l'exception de celui de la syntaxe, ne sont pas respectés à cause de son imprécision, de sa notion davantage basée sur une impression plutôt que sur une observation objective, ce qui peut amener les élèves vers des commentaires reliés à leur vie personnelle. À la suite de cette analyse, il est possible de dire que l'énoncé 15 ne correspond pas du tout aux critères de qualité souhaités par Morissette (1984; 1993) Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001).

4.1.16 Synthèse des résultats de la grille 1

Le tableau 4.15 présente le nombre de critères respectés et non respectés pour tous les énoncés de la grille 1.

Tableau 4.15
Nombre de critères respectés et non respectés pour les énoncés de la grille I.

Critères	Respectés	Non respectés	Nombre d'énoncés
1. But	12 (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14)	2 (5 et 15)	14
2. Tâche	13 (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 et 14)	1 (15)	14
3. Vocabulaire	12 (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14 et 15)	2 (8 et 13)	14
4. Contenu	9 (1, 2, 3, 5, 6, 9, 11, 12 et 15)	5 (7, 8, 10, 13 et 14)	14
5. Neutralité	9 (1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10 et 15)	5 (5, 11, 12, 13 et 14)	14
6. Syntaxe	13 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15)	1 (15)	14

À la suite de ces descriptions détaillées et de ces analyses, la raison principale pour laquelle une question risque de ne pas être de qualité est parce le sujet de la question fait appel à un sentiment, à un état d'être. Un libellé portant sur un sentiment peut nuire au respect de tous les critères de qualité proposés par Morissette (1984, 1993) Mayer et Ouellet (1990), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001). Mayer et Ouellet (1991) précisent d'ailleurs qu'il importe d'éviter des termes reliés au domaine affectif qui pourraient « sollicit[er] la sympathie ou l'antipathie » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287)

Une autre raison pour laquelle les énoncés de l'EUf ne correspondent pas au critère de qualité s'explique par l'absence de la dimension critique de la question. Cette absence peut être causée par l'utilisation de formulations qui interpellent directement les élèves telles que *jugez-vous*, *discutez*. Aussi, selon certains sujets de la recherche, la présence d'adverbe risque de faire appel aux commentaires personnels des élèves.

Par la suite, le vocabulaire qui manque de clarté, de précision et d'objectivité est la troisième cause du non respect des critères de qualité d'une question. Les termes utilisés sont trop vagues ou bien trop difficiles à comprendre pour les élèves. Il est essentiel de poser des questions dont les élèves possèdent les connaissances afin d'être en mesure de prendre position et d'argumenter.

Voilà donc les principales raisons qui font en sorte que le libellé de l'épreuve uniforme de français au collégial ne respectent pas les critères de qualité.

4.2 Grille 2a : résultats par énoncé

Après avoir demandé à des enseignants si les questions posées à l'épreuve uniforme de français étaient de qualité (Grille 1) à partir des principes de rédaction proposés par Morissette (1984; 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arseneault (2001), nous avons voulu également vérifier auprès d'eux leurs attentes à partir de certaines de ces questions (un énoncé par catégorie de questions choisi de façon aléatoire) relativement au contenu des textes écrits par les élèves. La grille 2a contient quatre types de catégories de questions (1, 2, 3 et 4), quatre différents énoncés dont les formulations syntaxiques diffèrent. Les sujets qui ont répondu à la grille 2a sont les huit suivants : 2, 4, 5, 6, 9, 11, 12 et 14. Le calcul des critères de la grille 2a s'est effectué exactement de la même façon que celui de la grille 1 : la moitié des sujets, soit un nombre de quatre minimum dans ce cas-ci, doit répondre qu'ils s'attendent à ce que les critères soient atteints par les élèves pour que ces derniers soient considérés comme réussis.

Il nous paraît important de préciser que, tout comme les sujets ont eu tendance à répéter les mêmes explications d'un critère à l'autre, notre texte est également parfois un peu répétitif, mais ceci s'explique par notre désir de respecter de façon stricte les résultats obtenus.

4.2.1 Énoncé 1 de la grille 2a

Le tableau 4.16 présente les résultats pour l'énoncé de la grille 2a : *La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et Prévert. Cette affirmation est-elle juste?* (11 août 2004)

Tableau 4.16
Résultats pour l'énoncé 1 de la grille 2a

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	8	0	0	0	8
	2. Développement	8	0	0	0	8
	3. Cohérence	8	0	0	0	8
B) Point de vue	4. Argumentation	7	1	0	0	8
	5. Illustrations	5	3	0	0	8
	6. Explications	7	1	0	0	8
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	3	4	0	1	8
	8. Connaissances formelles	3	4	0	1	8
	9. Connaissances générales	2	5	0	1	8

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Tous les sujets s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée.

2. Développement

Critère atteint. Tous les sujets s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée.

3. Cohérence

Critère atteint. Tous les sujets s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée.

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Sept sujets (2, 4, 5, 9, 11, 12, 14) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un seul sujet (6) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Il précise sa réponse en expliquant que les élèves ont tendance à paraphraser les textes plutôt qu'à écrire leur propre argumentation basée sur ces textes.

5. Illustrations

Critère atteint. Cinq sujets (2, 5, 6, 9, 14) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 14 ajoute toutefois que la réussite de ce critère dépend de la formation des élèves, qui leur permettrait de mettre en évidence les illustrations et les preuves pour appuyer leur argumentation. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (4, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Les sujets expliquent à l'unanimité que la question ne contient aucun élément, aucune explication indiquant que les élèves doivent utiliser des preuves pour appuyer leurs arguments.

6. Explications

Critère atteint. Sept sujets (2, 4, 5, 9, 11, 12, 14) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 14 émet le commentaire que la réussite de ce critère dépend des connaissances acquises pendant la formation des élèves. **Critère non atteint.** À l'opposé, un seul sujet (6) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Il précise sa réponse en expliquant que les

élèves ont tendance à paraphraser les textes plutôt qu'à écrire leur propre argumentation basée sur ces textes.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Trois sujets (2, 9, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, 4 sujets (4, 5, 6, 11) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Trois de ces sujets (4, 5 et 11) répondent qu'il n'y a aucune indication à l'intérieur de la question mentionnant que les élèves doivent intégrer des connaissances littéraires. Un sujet (4) précise que les titres ne sont pas inscrits dans la question. Le sujet 5 ajoute qu'il est risqué pour les élèves de négliger la fin des extraits proposés s'ils répondent de manière positive à la question, alors qu'il importe de tenir compte de l'ensemble complet des extraits. Quant au sujet 6, celui souligne que les poèmes présentent des difficultés de compréhension aux élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère, car il répond que ce dernier ne peut être en mesure de juger.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Trois sujets (2, 6, 9) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (4, 5, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée, étant donné qu'il n'y a aucune précision concernant, aucune mention indiquant l'intégration de connaissances littéraires. Le sujet 4 ajoute que les titres ne sont pas inscrits dans la question **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère, puisqu'il se dit dans l'incapacité de juger si le critère peut être atteint à partir de la question.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Deux sujets (2, 9) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, cinq sujets (4, 5, 6, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Quatre sujets (4, 5, 11, 12) expliquent une fois de plus qu'ils ne s'attendent pas à ce que les élèves intègrent des connaissances littéraires à cause de l'absence d'indication sur l'utilisation de ces connaissances pour appuyer leurs propos. Le sujet 4 ajoute que les titres des œuvres sont absents de la question. Le sujet 6 mentionne que les connaissances littéraires ne sont pas souvent mises en valeur dans les textes des étudiants lorsqu'il est question de poésie. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère à cause de son incapacité à porter un jugement.

Discussion

Les critères les plus susceptibles d'être atteints, par ordre décroissant, sont l'interprétation (8 sujets), *ex æquo* avec le développement (8 sujets) et avec la cohérence (8 sujets), l'argumentation (7 sujets) *ex æquo* avec les explications (7 sujets), les illustrations (5 sujets), la compréhension (3 sujets), *ex æquo* avec les connaissances formelles (3 sujets) et avec les connaissances générales (3 sujets). Certaines des raisons pour lesquelles les sujets répondent que les critères relatifs à la compréhension, aux connaissances formelles et générales ne peuvent être atteints se répètent d'un sujet à l'autre. En effet, la raison qui revient le plus fréquemment est l'explication basée sur l'absence de précision relativement au fait que les élèves doivent intégrer leurs connaissances littéraires pour appuyer leurs arguments, ce qui est principalement expliqué par les sujets 4, 5 et 11. Ces trois sous-critères permettent d'évaluer l'élève sur « sa capacité de dégager la signification des textes littéraires, sa capacité de reconnaître et d'expliquer le fonctionnement du texte littéraire » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). Dans un autre ordre d'idée, un sujet (6) précise que la nature *poétique* des textes peut être plus complexe et nuire, non pas seulement à la compréhension des textes, mais aussi à la capacité de mettre en valeur les connaissances littéraires des élèves pour appuyer leur point de vue. À la suite de cette analyse, et malgré les réserves émises par certains sujets, il est possible de dire que cet énoncé satisfait aux critères d'évaluation de

l'épreuve uniforme de français du MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

4.2.2 Énoncé 2 de la grille 2a

Le tableau 4.17 présente les résultats pour l'énoncé de la grille 2a : *Peut-on dire que, tant par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle d'Arthur Rimbaud dans le poème « Roman »?* (7 août 1996)

Tableau 4.17
Résultats pour l'énoncé 2 de la grille 2a

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	6	1	0	1	8
	2. Développement	6	1	0	1	8
	3. Cohérence	7	0	0	1	8
B) Point de vue	4. Argumentation	7	0	0	1	8
	5. Illustrations	4	2	1	1	8
	6. Explications	5	1	1	1	8
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	6	0	0	2	8
	8. Connaissances formelles	5	1	0	2	8
	9. Connaissances générales	5	2	0	1	8

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Six sujets (2, 4, 5, 9, 11, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un sujet (6) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée parce que, selon lui, il peut y avoir un risque que les élèves ne s'en tiennent qu'à un seul des aspects (forme ou contenu) au détriment de l'autre. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Ce sujet précise que la question est trop complexe, car elle contient beaucoup trop d'éléments à considérer à la fois.

2. Développement

Critère atteint. Six sujets (2, 4, 5, 9, 11, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un sujet (6) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée parce que, selon lui, qu'il peut y avoir un risque que les élèves ne s'en tiennent qu'à un seul des aspects (forme ou contenu) au détriment de l'autre. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Le sujet spécifie que la question contient trop d'éléments à considérer pour les élèves.

3. Cohérence

Critère atteint. Sept sujets (2, 4, 5, 6, 9, 11, 12) sujets répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il ne fait qu'ajouter que la question est trop difficile étant donné des nombreux éléments dont les élèves doivent tenir compte en même temps.

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Sept sujets (2, 4, 5, 6, 9, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Non mentionné.** Un seul (14) sujet ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Le sujet précise une fois de plus que la question est trop complexe, car elle contient beaucoup trop d'éléments à considérer à la fois.

5. Illustrations

Critère atteint. Quatre sujets (2, 5, 6, 11) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (4, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée, parce que tous deux répondent que la question ne contient aucune indication précisant que le développement de la dissertation doit contenir des preuves pour appuyer

l'argumentation, le point de vue. **Critère atteint et non atteint.** Le sujet 9 s'attend à la fois que le critère soit atteint et non atteint pour cet énoncé. Selon ce sujet, le mot *forme* peut causer problème, puisqu'il peut signifier également la forme poétique. Le métalangage pourrait nuire aux élèves quant à l'argumentation. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il fait à nouveau mention du degré de complexité de la question posée.

6. Explications

Critère atteint. Cinq sujets (2, 4, 5, 11, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un sujet (6) mentionne qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Il souligne que les explications peuvent être plus faibles lorsqu'il s'agit de poèmes. **Critère atteint et non atteint.** Un sujet (9) s'attend à la fois que le critère soit atteint et non atteint pour cet énoncé. Selon ce sujet, le mot *forme* peut causer problème, puisqu'il signifie également la forme poétique. Le métalangage pourrait nuire aux élèves quant à l'argumentation. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Selon lui, il y a trop d'éléments à considérés dans la question pour que les élèves puissent argumenter aisément.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Six sujets (2, 4, 5, 9, 11, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Non mentionné.** Deux sujets (6, 14) ne se prononcent pas sur leurs attentes face à ce critère. Encore une fois, le sujet 14 précise que la question est trop complexe.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Quatre sujets (2, 4, 5, 11, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un sujet (9) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée.

Selon ce sujet, le mot *forme* peut causer problème. Aussi, il précise que le poème de Ferré rime et qu'il est constitué d'octosyllabes, cette différence, d'après ce sujet, n'est pas une différence formelle en comparaison avec le poème de Rimbaud. **Non mentionné.** Deux sujets (6, 14) ne se prononcent pas sur ses attentes face à ce critère. Il est difficile pour les élèves de prendre en considérations tous les différents aspects de la question.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Cinq sujets (2, 4, 5, 9, 11) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (6, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 12 mentionne qu'il n'y a pas de spécification à l'intérieur même de la question demandant aux élèves de faire appel à leurs connaissances littéraires. Le sujet 6 explique, une fois de plus, qu'il est rare que les élèves exploitent leurs connaissances littéraires lorsqu'il s'agit de textes de nature poétique. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il ne fait qu'ajouter que la question est trop complexe, car elle contient beaucoup trop d'éléments à considérer à la fois.

Discussion

Les critères les plus susceptibles d'être atteints, par ordre décroissant, sont la cohérence (7 sujets) *ex æquo* avec l'argumentation (7 sujets), l'interprétation (6 sujets), *ex æquo* avec le développement (6 sujets) et avec la compréhension (6 sujets), les explications (5 sujets) *ex æquo* avec les connaissances générales (5 sujets) et avec les connaissances formelles (5 sujets) et finalement les illustrations (4 sujets). Le critère des illustrations risque de ne pas être atteint selon deux sujets (4 et 12) parce qu'il n'y a pas d'indication précisant que les élèves doivent introduire des preuves à l'appui de leurs arguments, alors que les élèves sont évalués sur leur capacité à « repérer les preuves, c'est-à-dire les mots (champs lexicaux), les expressions (images, sentiments, émotions) ou les phrases qui viendront illustrer et témoigner de la véracité de [leur] argument » (Garneau, 1997, p. 31). Comme plus de la moitié des sujets s'attendent à ce que tous les autres critères de l'épreuve uniforme de français soient atteints

par les élèves, il est possible de confirmer que l'énoncé 2 de la grille 2a correspond aux critères d'évaluation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008).

4.2.3 Énoncé 3 de la grille 2a

Le tableau 4.18 présente les résultats pour l'énoncé de la grille 2a : *A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?* (11 août 2004)

Tableau 4.18
Résultats pour l'énoncé 3 de la grille 2a

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	4	3	0	1	8
	2. Développement	3	4	0	1	8
	3. Cohérence	4	3	0	1	8
B) Point de vue	4. Argumentation	2	4	1	1	8
	5. Illustrations	2	4	1	1	8
	6. Explications	3	3	1	1	8
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	3	3	1	1	8
	8. Connaissances formelles	2	5	0	1	8
	9. Connaissances générales	2	5	0	1	8

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Quatre sujets (2, 4, 6, 9) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (5, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée parce que, pour deux d'entre eux (5 et 12) l'énoncé risque de ne pas être tout à fait clair pour les élèves. Le sujet 5 explique sa réponse par le fait que les élèves pourraient être portés vers une argumentation basée sur leurs propres impressions au lieu d'appuyer leurs propos sur les textes eux-mêmes. Le sujet 12, quant à lui, mentionne que le libellé ne contient pas les

éléments essentiels (les noms des personnages), qu'il manque de clarté sur le fait de savoir *qui a pitié de qui* selon la formulation de la question. Un sujet (11) explique qu'il s'attend à ce que les élèves développent un point de vue critique, mais il n'est pas certain qu'ils fassent référence aux textes, étant donné que la question ne fait que leur demander de répondre s'ils ont *pitié* des personnages. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne que la question ne précise aucunement de quels extraits, de quelles époques, de quels auteurs il s'agit. Il répond aussi que le sentiment de *pitié* peut être différemment exprimé d'une époque à une autre. Il mentionne également qu'il n'y a aucune indication demandant aux élèves de faire appel à leurs connaissances littéraires à l'intérieur de la question, mais ils devraient avoir développé les compétences nécessaires pour cette épreuve.

2. Développement

Critère atteint. Trois sujets (2, 4, 9) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (5, 6, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Pour la moitié de ces sujets (5 et 6), il y a un risque de dérapage hors sujet et d'argumentation basée sur les impressions des élèves, sur leurs sentiments d'après ce que leur inspire les personnages à cause de la formulation *les personnages inspirent la pitié*. Un sujet (11) explique qu'il n'y a pas de précision sur le fait que les élèves doivent faire référence aux textes suggérés. Le sujet 12 répond que le libellé ne contient pas tous les éléments essentiels afin que la question soit claire pour les élèves. Les noms des personnages auraient été nécessaires, selon lui, pour faciliter la compréhension des élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il explique, une fois de plus, que la question ne précise aucunement de quels extraits, de quelles époques, de quels auteurs il s'agit. Il mentionne également qu'il n'y a aucune indication demandant aux élèves de faire appel à leurs connaissances littéraires à l'intérieur de la question.

3. Cohérence

Critère atteint. Quatre sujets (2, 4, 9, 11) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (5, 6, 12)

mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet (6) souligne que la question se base davantage sur une impression causée par la formulation *les personnages inspirent la pitié* que sur l'observation des textes eux-mêmes. À propos de cette même formulation, pour le sujet 12, ce qui peut ne pas être tout à fait clair pour les élèves est de bien saisir *qui* éprouve de la pitié *pour qui* dans ce cas-ci. Le sujet 12 ajoute que la question manque de clarté à cause de l'absence des éléments essentiels. Le sujet 5 explique que si les élèves répondent de manière négative, cela pourrait les mener vers une impasse, puisqu'ils doivent alors trouver le(s) sentiment(s) dont il est question hormis celui de la *pitié*. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne que la question ne précise aucunement de quels extraits, de quelles époques, de quels auteurs il s'agit. Il mentionne également que les expressions montrant la pitié peuvent varier d'une époque à l'autre. Il ajoute aussi qu'il n'y a aucune indication demandant aux élèves de faire appel à leurs connaissances littéraires à l'intérieur de la question

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Deux sujets (2, 4) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (5, 6, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Alors, pour les mêmes raisons, le sujet 6 souligne que la question se base davantage sur une impression causée par la formulation *les personnages inspirent la pitié* que sur l'observation des textes eux-mêmes. Pour le sujet 12, la question manque de clarté afin de bien déterminer *qui* doit avoir pitié *de qui* selon la manière dont les éléments sont formulés, par l'absence des noms des personnages pour ainsi éclaircir la situation. Le sujet 5 répète une fois de plus ici que si les élèves répondent de manière négative, cela pourrait les mener vers une impasse, puisqu'ils doivent alors trouver le(s) sentiment(s) dont il est question hormis celui de la *pitié*. Quant au sujet 11, il explique qu'il n'est pas clair que les élèves doivent faire référence aux textes et aux auteurs, étant donné que la question ne fait que leur demander s'ils éprouvent de la pitié pour les personnages. **Critère atteint et non atteint.** Un sujet (9) mentionne qu'il s'attend que le critère soit à la fois atteint et non atteint. Il explique une fois

de plus qu'il y a risque que les élèves soient pénalisés s'ils n'arrivent pas à détecter, à ressentir la *pitié* envers les personnages. Les arguments s'avèreraient alors difficiles à trouver pour les élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne que la question ne précise aucunement de quels extraits, de quelles époques, de quels auteurs il s'agit et qu'elle ne contient pas d'autres indications à l'intérieur de la question. Il précise toutefois que les élèves sont, en théorie, préparés et qu'ils savent comment rédiger une dissertation critique et ce qu'elle doit contenir.

5. Illustrations

Critère atteint. Deux sujets (2, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (4, 5, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Une fois de plus, pour le sujet 12, la question manque de clarté afin de bien déterminer *qui* doit avoir pitié *de qui* à cause de la manière dont les éléments sont formulés, par l'absence des noms des personnages pour éclaircir la situation. Le sujet répète une fois de plus ici que si les élèves répondent de manière négative, cela pourrait les mener vers une impasse, puisqu'ils doivent alors trouver le(s) sentiment(s) dont il est question hormis celui de la *pitié*. Le sujet 4 est en accord avec le sujet 11 sur le fait qu'il n'est pas clairement exprimé que les élèves doivent faire références aux textes, étant donné que la question ne fait que leur demander s'ils éprouvent de la pitié pour les personnages. **Critère atteint et non atteint.** Un sujet (9) mentionne, encore une fois, qu'il s'attend que le critère soit à la fois atteint et non atteint; il explique qu'il y a risque que les élèves soient pénalisés s'ils n'arrivent pas à détecter, à ressentir la pitié envers les personnages. L'argumentation s'avèreraient alors difficile à trouver pour les élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne que la question ne précise aucunement de quels extraits, de quelles époques, de quels auteurs il s'agit. Il explique également le fait que les expressions directement reliées à la *pitié* peuvent différer d'une époque à l'autre. Il ajoute par contre que les élèves devraient être préparés à cette épreuve. Il fait toutefois mention que les élèves ont reçu la formation nécessaire pour être en mesure d'argumenter en tenant compte des éléments appropriés pour développer leur point de vue critique.

6. Explications

Critère atteint. Trois sujets (2, 4, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (5, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Pour ces trois sujets, il s'agit une fois de plus les mêmes explications fournies aux critères précédents, c'est-à-dire que, pour le sujet 12, la question manque de clarté afin de bien déterminer *qui* doit avoir pitié *de qui*, sur la manière dont les éléments sont formulés, par l'absence des noms des personnages pour ainsi éclaircir la situation. Le sujet 5 répète que si les élèves répondent de manière négative, cela pourrait les mener vers une impasse, puisqu'ils doivent alors trouver le(s) sentiment(s) dont il est question hormis celui de la *pitié*. Quant au sujet 11, il explique qu'il n'est pas clair que les élèves doivent faire référence aux textes et aux auteurs, étant donné que la question se limite à leur demander s'ils éprouvent de la pitié pour les personnages. **Critère atteint et non atteint.** Un sujet (9) mentionne qu'il s'attend à ce que le critère soit à la fois atteint et non atteint. Il explique qu'il y a un risque que les élèves soient pénalisés s'ils n'arrivent pas à détecter, à ressentir la pitié envers les personnages. Les arguments s'avèreraient alors difficiles à trouver pour les élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il apporte toutefois toujours la même remarque concernant l'absence des extraits, des époques, concernant le fait que la manière dont le sentiment de la pitié est exprimé peut varier d'une époque à une autre. Il mentionne également que les élèves devraient en théorie posséder les connaissances nécessaires pour passer l'épreuve uniforme de français.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Trois sujets (2, 6, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (4, 5, 11) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Les sujets 4 et 11 soulignent que la question ne contient aucun élément précisant que les élèves doivent mettre en relation leurs connaissances littéraires avec les textes, les auteurs. La question ne fait que demander aux élèves de dire s'ils ressentent de la *pitié* envers les per-

sonnages. La formulation *a-t-on raison* pourrait inciter les élèves à exprimer leurs propres commentaires personnels selon le sujet 4. Le sujet 5 explique, quant à lui, que si les élèves répondent de manière négative, cela pourrait les mener vers une impasse, puisqu'ils doivent alors trouver le(s) sentiment(s) dont il est question hormis celui de la *pitié*. **Critère atteint et non atteint.** Un sujet (9) répète qu'il s'attend à ce que le critère soit à la fois atteint et non atteint. Il explique qu'il y a risque que les élèves soient pénalisés s'ils n'arrivent pas à détecter, à ressentir la *pitié* envers les personnages. Les arguments s'avèreraient alors difficiles à trouver pour les élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne que la question ne contient pas d'éléments portant sur les extraits, sur les époques. Aussi, il affirme que le sentiment de la *pitié* peut être différemment exprimé d'une époque à l'autre. Il répète qu'en général, les élèves sont préparés et savent à quoi s'attendre au moment de rédiger la dissertation critique.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Deux sujets (2, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Non atteint.** À l'opposé, cinq sujets (4, 5, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Pour les sujets 4 et 11, les raisons pour lesquelles le critère ne peut être atteint par les élèves s'explique par le fait que la question ne contient aucun élément précisant qu'ils doivent mettre en relation leurs connaissances littéraires avec les textes et les auteurs. La question ne fait que demander aux élèves de dire s'ils ressentent de la pitié envers les personnages. Les sujets 5 et 12 donnent également ce genre d'explication. De plus, la formulation *a-t-on raison* pourrait inciter les élèves à exprimer leurs propres commentaires personnels selon le sujet 4. Dans un tout autre ordre d'idée, le sujet 9 explique qu'il est difficile pour les élèves d'atteindre ce critère parce qu'il trouve que les répliques en provenance des personnages de Dubé ne semblent pas tout à fait naturelles du point de vue de l'aspect formel. **Non mentionné.** Un seul (14) sujet ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne que la question ne précise aucunement de quels extraits, de quelles époques, de quels auteurs il s'agit. Il réexplique que les élèves reçoivent les informations nécessaires pendant leur formation en classe, afin de pouvoir rédiger leur dissertation selon les exigences demandées par les MELS.

9. Connaissances générales

Critère respecté. Deux sujets (2, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non respecté.** À l'opposé, cinq sujets (4, 5, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Encore une fois, pour les sujets 4 et 11, le critère ne peut être atteint par les élèves parce que la question ne contient aucun élément précisant qu'ils doivent mettre en relation leurs connaissances littéraires avec les textes et les auteurs; les sujets 5 et 12 le confirment également ceci. Aussi, la formulation *a-t-on raison* pourrait inciter les élèves à exprimer leurs propres commentaires personnels selon le sujet 4. Le sujet 9 explique qu'il n'y ni mention sur le contexte socio historique, ni sur le courant littéraire et ni sur le genre du texte. Les élèves pourraient avoir de la difficulté à atteindre le critère des connaissances générales. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il souligne toutefois que la question ne contient aucun extrait, aucun nom d'auteur à l'intérieur de la question. Il explique une fois de plus le fait que les expressions directement reliées à la *pitié* peuvent différer d'une époque à l'autre. Il ajoute également que, en majorité, les élèves sont prêts à passer l'épreuve uniforme grâce une préparation préliminaire donnée pendant les cours de français et, par conséquent, savent à quoi s'attendre au moment de rédiger leur dissertation.

Discussion

À première vue, il est possible de constater que l'énoncé 3 ne mène directement à aucun des critères d'évaluation du MELS, car les deux critères les plus susceptibles qui pourraient être atteints par les élèves, selon seulement la moitié des sujets, sont celui de l'interprétation (4 sujets) et celui de la cohérence (4 sujets). La formulation *les personnages inspirent la pitié*, par son manque de précision et de clarté, cause problème. Les autres critères, en ordre décroissant, obtiennent donc le rang suivant : le développement (3 sujets), les explications (3 sujets), la compréhension (3 sujets), l'argumentation (2 sujets), les illustrations (2 sujets), les connaissances formelles (2 sujets) et les connaissances générales (2 sujets). Effectivement, le sujet 12 explique ce manque de clarté par le fait que les noms des personnages ne sont pas

mentionnés à l'intérieur de la question. Leur présence aurait facilité la compréhension des élèves à déterminer *qui* doit avoir pitié *de qui* selon la structure de l'énoncé. Le sujet 5 répond que l'énoncé 3 de la grille 2a ne fait que demander aux élèves de répondre s'ils ressentent de la *pitié* envers les personnages. Il n'y a donc une divergence de point de vue sur qui inspire la *pitié* à qui entre les sujets 5 et 12 : l'un doute (5), l'autre affirme (12). Le fait aussi qu'on ne demande pas aux élèves d'argumenter à partir des textes littéraires entraîne qu'ils pourraient davantage écrire leurs propres impressions (5 et 6), omettre d'intégrer leurs connaissances littéraires étant donné qu'aucune indication ne précise qu'ils doivent appuyer leur propos à partir de ces connaissances (4, 5, 11, 12). Il s'agit d'ailleurs de l'un des problèmes fréquent pour les élèves, c'est-à-dire de « ne pas aborder les textes à l'étude ou [de] ne pas en faire l'objet principal de la dissertation; donner son opinion personnelle sans qu'elle serve à démontrer le point de vue retenu ou sans qu'elle s'appuie sur les textes à l'étude » (Berger, Déry et Dufresne, 2005, p. 24). Ce sont là les principales raisons pour lesquelles les sujets répondent que les critères sont plus susceptibles de ne pas être atteints par les élèves. À partir des résultats obtenus, il est possible de conclure que l'énoncé 3 de la grille 2a ne correspond pas aux critères espérés de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

4.2.4 Énoncé 4 de la grille 2a

Le tableau 4.19 présente les résultats pour l'énoncé de la grille 2a : *Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant* (11 août 1999)?

Tableau 4.19
Résultats pour l'énoncé 4 de la grille 2a

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	5	2	0	1	8
	2. Développement	5	2	0	1	8
	3. Cohérence	6	1	0	1	8
B) Point de vue	4. Argumentation	3	4	0	1	8
	5. Illustrations	2	5	0	1	8
	6. Explications	2	5	0	1	8
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	4	3	0	1	8
	8. Connaissances formelles	2	5	0	1	8
	9. Connaissances générales	2	5	0	1	8

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Cinq sujets (2, 4, 6, 9, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (5, 11) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 5 explique que, comme il est difficile de répondre de manière négative à la question, les élèves risquent d'être confus devant cette question à cause de la notion du *double inquiétant* qui peut ne pas être claire pour lui. Il ajoute qu'il est plus complexe pour des élèves de tenir compte de deux aspects bien distincts : le *double* et la *nature inquiétante du double* dans ce cas-ci. Aussi, les élèves pourraient interpréter l'adjectif *inquiétant* dans le sens de leur propre impression plutôt que dans le sens de celle du personnage. Le sujet 11 souligne qu'il y a le même genre de problème que pour l'énoncé précédent, c'est-à-dire que la question ne demande pas aux élèves de faire référence aux textes ni aux auteurs pour argumenter leur point de vue. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que la question peut porter à confusion pour les élèves à cause de la présence du syntagme *double inquiétant*.

2. Développement

Critère atteint. Cinq sujets (2, 4, 6, 9, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (5, 11) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Ces deux mêmes sujets répètent les raisons du critère précédent pour lesquelles les élèves risquent de ne pas atteindre ce critère. Le sujet 5 explique que, comme il est difficile de répondre de manière négative à la question, les élèves risquent d'être confus devant cette question à cause de la notion du *double inquiétant* qui peut ne pas être clair pour eux. Il dit également qu'il est plus difficile pour ses élèves de devoir considérer plus d'un aspect à la fois (le *double* et le fait qu'il soit *inquiétant*). Aussi l'interprétation de l'adjectif *inquiétant* pourrait être comprise dans le sens du sentiment ressenti par les élèves plutôt que par celui ressenti par le personnage. Le sujet 11 souligne à nouveau que la question ne demande pas aux élèves d'établir des liens entre les textes et les auteurs pour appuyer leurs propos. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que la question peut porter à confusion pour les élèves à cause du manque de clarté du *double inquiétant*.

3. Cohérence

Critère atteint. Six sujets (2, 4, 6, 9, 11, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, 1 sujet (5) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Ce sujet explique une fois de plus que, les élèves risquent d'être confus devant cette question à cause de la notion du *double inquiétant* qui peut ne pas être clair pour eux, qu'il est plus complexe pour des élèves de tenir compte de deux aspects bien distincts : le *double* et la *nature inquiétante du double* et finalement qu'ils pourraient interpréter l'adjectif *inquiétant* dans le sens de leur propre impression plutôt que dans le sens de celle du personnage. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que la question peut porter à confusion pour les élèves à cause de la présence du *double inquiétant*.

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Trois sujets (2, 4, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (5, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 5 donne exactement la même explication que pour les trois premiers critères. Il est difficile de répondre non ou en partie à cause du sujet (*double inquiétant*) qui n'est pas tout à fait clair, ce qui enlève en plus le libre choix aux élèves. Les sujets 9 et 12 sont en accord avec le sujet 5 sur le fait que la dimension critique est absente de la question également à cause du *double inquiétant* (sujet 9), qu'il est difficile d'être opposé à la thèse proposée dans la question (sujet 12). Le sujet 11 explique, à nouveau, qu'il y a le même genre de problème que pour l'énoncé précédent, c'est-à-dire que la question ne demande pas aux élèves de faire référence aux textes ni aux auteurs; le sujet 5 donne la même explication. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que la question peut porter à confusion pour les élèves parce que le *double inquiétant* n'est pas très clair pour les élèves.

5. Illustrations

Critère atteint. Deux sujets (2, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (4, 5, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 5 explique que, comme il est difficile de répondre de manière négative à la question, retirant par le fait même le libre choix de position du point de vue à donner, les élèves risquent d'être confus devant cette question à cause de la notion du *double inquiétant* qui peut ne pas être claire pour eux. Toujours selon le sujet 5, l'adjectif *inquiétant* devrait être retiré de la question, car les élèves pourraient être tentés de répondre de manière subjective à partir de leurs propres impressions au détriment de celles ressenties par les personnages eux-mêmes. Le sujet 11 souligne que la question présente le même problème que l'énoncé précédent, c'est-à-dire que le libellé ne fait que questionner les élèves sur ce qu'ils ressentent sans qu'il n'y ait d'indication mentionnant qu'ils doivent introduire des preuves à partir des textes

proposés. Dans un même sens, deux sujets (4, 12) mentionnent qu'il n'y a aucun élément à l'intérieur de la question précisant aux élèves que ces derniers doivent appuyer son argumentation à l'aide de preuves, d'illustrations (citations) tirées directement du texte. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il répète une fois de plus que la question peut porter à confusion pour les élèves à cause de l'emploi du syntagme *double inquiétant*.

6. Explications

Critère atteint. Deux sujets (2, 4) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (5, 6, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Les sujets 5 et 9 expliquent que ce genre de question ne peut laisser le libre choix de position, puisqu'il n'y a qu'une orientation possible à prendre. Le point de vue critique est donc absent étant donné que les élèves n'auront d'autre choix que de répondre *oui* à la question. D'ailleurs, les sujets 5 et 12 ajoutent qu'il est simplement difficile pour les élèves de défendre la thèse proposée à cause du *double inquiétant*. Le sujet 5 ajoute qu'il est plus complexe pour des élèves de tenir compte de deux aspects bien distincts : le *double* et la *nature inquiétante du double*. Aussi, les élèves pourraient interpréter l'adjectif *inquiétant* dans le sens de leur propre impression plutôt que dans le sens de celle du personnage. Dans la même logique, le sujet 6 fait également mention qu'il pourrait être possible pour les élèves d'argumenter sur ce que qu'ils ressentent par rapport aux personnages et sur les raisons pour lesquelles ils s'inquiètent des personnages. Le sujet 11 souligne qu'il y a le même genre de problème que pour l'énoncé précédent : la question ne demande pas aux élèves de faire référence aux textes ni aux auteurs pour argumenter leur point de vue. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que la question peut causer de la confusion pour les élèves à cause du manque de clarté du *double inquiétant*.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Quatre sujets (2, 6, 9, 12) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (4, 5, 11) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 5 explique que, comme il est difficile de répondre de manière négative à la question, les élèves risquent d'être confus devant cette question à cause de la notion du *double inquiétant*, deux aspects bien distincts, qui peut ne pas être claire pour eux. Dans la même logique, le sujet 4 répond que la question est basée sur un thème difficile (double inquiétant) et ajoute qu'elle ne fait référence uniquement qu'à la connaissance littéraire de « la caractérisation du personnage ». Quant au sujet 11, ce dernier répète la raison que la question ne fait que demander aux élèves ce qu'ils ressentent sans faire aucune référence aux textes ni aux auteurs pour argumenter leur point de vue. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Ce sujet précise que la question peut porter à confusion pour les élèves à cause de la présence du syntagme *double inquiétant*.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Deux sujets (2, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, cinq sujets (4, 5, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Pour trois des sujets (5, 11, 12), la question seule ne demande aucunement aux élèves de mettre en valeur leurs connaissances littéraires, ce qui l'amène à considérer que le critère ne peut être atteint. Le sujet 4 répète le même argument sur le fait que le thème de la question basé sur le *double inquiétant* pourrait être plus difficile pour la compréhension des élèves, tout comme le sujet 11 qui explique à nouveau que le critère risque de ne pas être atteint parce que la question ne fait que demander aux élèves ce qu'ils ressentent sans faire aucune référence aux textes ni aux auteurs pour argumenter leur point de vue. Le sujet 9, quant à lui, répond qu'il ne s'attend pas à une analyse formelle à partir de la question posée et ajoute aussi qu'elle est non requise pour la réussite de l'épreuve uniforme de français. **Non men-**

tionné. Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que le *double inquiétant* n'est pas tout à fait facile à comprendre pour les élèves.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Deux sujets (2, 6) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, cinq sujets (4, 5, 9, 11, 12) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Une fois de plus, les deux sujets 5 et 12 remarquent l'absence de mention aux élèves d'introduire ses connaissances littéraires. Le sujet 4 précise que le thème de la question, basé sur le *double inquiétant*, pourrait être difficile pour la compréhension des élève, tout comme le sujet 11 qui mentionne une fois de plus que le critère risque de ne pas être atteint à cause de l'absence des noms des personnages à l'intérieur de la question, afin de bien distinguer *qui* doit avoir pitié *de qui* selon la formulation de la question. Quant au sujet 9, tout comme le critère précédent, il ne s'attend pas à ce que le critère soit atteint, puisque la question ne tient pas compte de la différenciation des genres, des époques et des courants pour ce libellé. **Non mentionné.** Un seul sujet (14) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère; il précise que la question peut ne pas être bien comprise à cause du thème basé sur le *double inquiétant*.

Discussion

Les critères qui pourraient être les plus atteints, selon les sujets, est la cohérence (6 sujets), l'interprétation (5 sujets), le développement (5 sujets) et la compréhension (4 sujets). Les critères qui risquent davantage de ne pas être atteints sont ceux sur l'argumentation (3 sujets) les illustrations (2 sujets), les explications (2 sujets), les connaissances formelles (2 sujets) et les connaissances générales (2 sujets). Tout d'abord le *double inquiétant* de l'énoncé 4 est la source première des raisons pour lesquelles certains critères, particulièrement celui de l'argumentation et des explications, risquent de ne pas être réussis par les élèves. Selon un des sujets (12), il est complexe de devoir prendre en considération et d'élaborer sur deux aspects bien distincts l'un de l'autre. D'ailleurs, l'un des problèmes le plus souvent retrouvé dans les textes des élèves est qu'ils « pass[ent] à côté de l'essentiel de la question, [qu'ils] s'éloign[ent] du sujet » (Berger, Déry et Dufresne, 2005, p. 24). La dimension critique de la

part des élèves et leur libre choix de position risque d'être affectés étant donné le degré de difficulté de l'élément du *double inquiétant* (sujets 5, 9, 12) et du fait qu'il serait plus difficile pour les élèves de contrer la thèse proposée. Or, selon la nature analytique et critique de l'épreuve uniforme de français, à partir de la thèse posée, « les élèves peuvent adopter différentes positions : ils peuvent appuyer l'affirmation, la réfuter ou bien prendre une position nuancée » (Fournier, 2000, p. 10). Aussi, comme il n'y a également aucun élément précisant aux élèves d'inclure leurs connaissances littéraires pour développer leur point de vue critique, en plus de nuire à l'atteinte du critère de l'argumentation et des explications, cette absence nuit également à la réussite des critères reliés aux illustrations (4, 11, 12) ainsi qu'aux connaissances littéraires formelles (5, 11, 12) et générales (5, 11, 12). À la suite de cette analyse, il est possible d'affirmer que l'énoncé 4 ne mène pas tout à fait les élèves aux critères d'évaluation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008), principalement à cause du manque de clarté et de précision du *double inquiétant*.

Voici donc, à la suite de cette analyse détaillée, la synthèse des résultats de la grille 2a.

4.2.5 Synthèse des résultats de la grille 2a

Le tableau 4.20 présente le nombre de critères atteints et non atteints pour les énoncés de la grille 2b.

Tableau 4.20
Nombre de critères atteints et non atteints pour les énoncés de la grille 2a

Critères	Atteints	Non atteints	Nombre d'énoncés
1. Interprétation	4 (1, 2, 3 et 4)	0	4
2. Développement	3 (1, 2 et 4)	1	4
3. Cohérence	4 (1, 2, 3 et 4)	0	4
4. Argumentation	2 (1 et 2)	2 (3 et 4)	4
5. Illustrations	2 (1 et 2)	2 (3 et 4)	4
6. Explications	2 (1 et 2)	2 (3 et 4)	4
7. Compréhension	2 (2 et 4)	2 (1 et 3)	4
8. Connaissances formelles	1 (2)	3 (1, 3 et 4)	4
9. Connaissances générales	1 (2)	3 (1, 3 et 4)	4

1. Interprétation

Selon les résultats obtenus, les quatre énoncés de la grille 2a mènent au critère de l'interprétation du MELS, soit celui de « la mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Toutefois, seule la moitié des sujets (4 sujets) répond que le critère de l'interprétation peut être atteint par les élèves. Il y a tout de même trois sujets (5, 11 et 12) qui précisent que ce critère risque de ne pas être atteint à cause du thème de l'énoncé 3 formulé autour des « personnages [...] inspirent la pitié ». Le sujet 12 explique que le contenu de la question n'est pas complet et que l'absence de spécification du nom des personnages, à l'intérieur du libellé, lui enlève de la clarté et qu'il est ainsi difficile de bien saisir *qui* doit ressentir de la pitié *pour qui* selon le contexte donné. Le sujet 5 précise à son tour que la question présentée comme telle, les élèves n'ont pour tâche que d'écrire s'ils ressentent de la pitié envers les personnages, risquant ainsi de dériver de la dimension critique vers une argumentation plus

subjective sur leur propre impression. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a) s'attend à ce que « l'élève expose clairement les notions, les points qu'on lui demande de discuter dans l'énoncé du sujet de rédaction » (p.11). Quant au sujet 11, il doute de la capacité des élèves à appuyer leurs idées en se servant de leurs connaissances littéraires, puisque la question ne fait aucunement mention de la nécessité d'y référer. À la suite de cette observation, il est possible d'affirmer que les sujets s'attendent à ce que les élèves atteignent le critère de l'interprétation pour les quatre énoncés.

2. Développement

Selon les sujets, trois des questions de la grille 2a (1, 2 et 4) mènent au critère du développement de la grille de l'évaluation de l'épreuve uniforme de français : « Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 12). Par contre, la moitié des huit sujets (5, 6, 11, 12) ne s'attend pas à ce que le critère du développement de l'énoncé 3 soit atteint par les élèves. En effet, les sujets 5 et 6 soulignent que le thème (*les personnages inspirent la pitié*) peut entraîner les élèves vers le développement d'une argumentation qui ne soit basés à partir des textes proposés; il serait possible que les élèves basent leur texte sur leurs propres opinions personnelles au détriment d'un développement objectif sur les éléments tirés directement du texte. Également, à cause du manque de clarté et de précision de la formulation « *les personnages inspirent la pitié* » le sujet 12 précise que les élèves risquent de rédiger une dissertation hors contexte quant au développement cohérent de leurs arguments, alors que le MELS n'espère pas « un développement inutile, c'est-à-dire qui n'est pas relié au sujet de rédaction ou à des thèmes liés à celui-ci » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 12).

3. Cohérence

Les quatre questions mènent au respect du critère de la cohérence, c'est-à-dire que, à partir des éléments de l'énoncé du sujet de rédaction, le critère de « la clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 11) peut être atteint par les élèves selon les sujets. Une fois de plus, seulement la moitié des sujets est en accord pour dire que ce critère pourrait être atteint par les élèves pour

l'énoncé 3. Trois sujets (5, 6, 12) sont en opposition à cause du thème de la question centré sur le sentiment de la *pitié*. Le sujet 5 justifie sa réponse en soulignant le fait que les élèves risquent de se retrouver dans une impasse s'ils s'opposent à la thèse posée, car ils devront alors chercher et identifier un autre sentiment hormis celui de la *pitié*. Le sujet 6 explique que l'argumentation pourrait être davantage basée sur une impression plutôt que sur l'observation des textes. Quant au sujet 12, il mentionne que la question n'est pas clairement posée et que l'absence des noms des personnages à l'intérieur du libellé permettrait de clarifier *qui* doit éprouver de la pitié *pour qui* selon le contexte donné. Toutefois, selon la majorité des sujets, il est possible d'atteindre le critère de la cohérence, c'est-à-dire de développer une argumentation « reliée au sujet de rédaction, non contradictoire et dont les éléments de [celle-ci] convergent vers la position de l'élève » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 14).

4. Argumentation

Deux des quatre questions (1 et 2) mènent au prochain critère de la grille d'évaluation de l'EUJ portant sur « la valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 11). Selon les analyses, les énoncés les plus à risque sont les questions 3 et 4. Pour l'énoncé 3, il s'agit toujours de la même raison, soit la formulation *les personnages inspirent la pitié* qui cause problème, puisqu'elle manque de clarté (sujet 12), qu'elle ne demande pas de faire référence aux textes (sujet 11) et qu'elle inspire davantage une impression de lecture plutôt qu'une observation objective (sujet 6). Les sujets 5 et 9 affirment que, en allant contre la thèse proposée, les élèves pourraient être alors embêtés de repérer le ou les sentiments qui sont en question. Par conséquent, les arguments risquent donc d'être plus ardues à développer, alors que le MELJ s'attend à que ceux-ci soient convaincants ou probants, c'est-à-dire des arguments qui possèdent une plus grande valeur persuasive que d'autres pour donner de la force [au] raisonnement [de l'élève] (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b, p. 17). Pour l'énoncé 4, quatre sujets (5, 9, 11 et 12) ne s'attendent pas à ce que le critère de l'argumentation soit atteint. Les sujets 5, 9 et 12 répondent de manière commune en spécifiant que les élèves peuvent difficilement répondre de façon négative à la question posée à cause de la complexité d'un élément psychanalytique : *le double inquiétant*. Comme les élè-

ves ne peuvent contrer la thèse, la dimension critique se retrouve par conséquent absente, étant donné que les élèves ne peuvent avoir le libre choix de leur position. Bref, la grande faiblesse de l'énoncé 4 est qu'il n'est pas tout à fait clair de ce qu'est *un double inquiétant* pour certains élèves. Dans les deux cas, la question est centrée sur un sentiment, un état d'être, tous deux représentent un thème basé sur un état d'âme, sur un sentiment, ce qui peut provoquer une argumentation hors sujet, subjective et peu cohérente.

5. Illustrations

Pour les énoncés 3 et 4, certaines formulations peuvent nuire à la bonne compréhension de la question pour certains élèves. Tout d'abord relativement à l'énoncé 3, la moitié des sujets ne croit pas que le critère puisse être atteint par les élèves. Les sujets 5 et 12 mentionnent à nouveau que la question 3 peut mener les élèves vers une impasse si ceux-ci perçoivent d'autres sentiments hormis celui de la *pitié* et décident de contredire la thèse de la question. Le sujet 12 explique une fois de plus que l'ajout de certains éléments manquant (comme les noms des personnages) favoriserait la compréhension de la question et clarifierait le fait de savoir *qui* doit ressentir de la *pitié pour qui*. Les sujets 4 et 11 sont en accord pour dire que le libellé ne contient aucune directive relativement à l'utilisation de preuves, de citations pour appuyer leur argumentation. Pour l'énoncé 4, les mêmes sujets se prononcent sur les faiblesses de la question. À prime abord, il y a risque de confusion sur ce qu'est *un double inquiétant*. Par conséquent, l'illustration des propos s'avère plus ardue (sujet 5). De plus, il ajoute que l'adjectif *inquiétant* pourrait inciter les élèves à argumenter sur leurs propres impressions plutôt que sur le texte lui-même, ce qui est tout à fait le contraire de ce qu'est une bonne illustration : « les illustrations ou les preuves sont soit des citations, soit des allusions au texte, ou encore des résumés de certains passages » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 17). Les autres sujets (4, 11 et 12) donnent la même explication que pour le critère précédent relativement à l'absence de précision sur l'intégration de preuves servant d'appui pour leurs arguments.

6. Explications

Tout comme pour le critère précédent, les énoncés 3 et 4 présentent des confusions qui pourraient faire en sorte que les élèves aient de la difficulté à atteindre le critère relié à

« l'efficacité des explications » par les élèves (Québec, Ministère de l'éducation, 2004). Les raisons ici se répètent une fois de plus pour l'énoncé 3 par les mêmes sujets, c'est-à-dire que le sujet 5 précise que la formulation *les personnages inspirent la pitié* peut mener les élèves vers une impasse si ceux-ci perçoivent d'autres sentiments que celui de la *pitié*, les arguments risquent donc d'être plus difficiles à trouver (sujet 9). Or, l'objectif du MELS est de « vérifier la capacité de l'élève à établir des liens entre les preuves et les arguments ainsi que la capacité de créer une chaîne d'idées en relation avec le sujet de rédaction ou avec le point de vue développé » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 18). Le sujet 12 répète que la formulation de la question peut porter à confusion et le sujet 11 spécifie encore une fois qu'il n'y a pas d'indications précises demandant aux élèves de faire références aux textes et auteurs. Quant à l'énoncé 4, il y a également risque de confusion sur ce qu'est *un double inquiétant*, créant une difficulté à développer le point de vue des élèves. Une fois de plus, les sujets 5, 9 et 12 expliquent que les élèves n'ont pas le libre choix de leur position, puisqu'ils ne peuvent aisément défendre la thèse de la question. Par conséquent, la dimension critique est retirée et les élèves peuvent être incités à répondre de manière plus subjective, risquant par le fait même de passer à côté de l'essentiel de la question posée. De plus, selon les sujets 5 et 6, les élèves pourraient interpréter l'adjectif *inquiétant* de manière personnelle et rédiger les raisons pour lesquelles le personnage l'inquiète lui, ce qui engendrerait la même conséquence : rédiger un texte hors sujet. De plus, le sujet 12 ajoute qu'il est complexe pour des élèves de devoir tenir compte à la fois de deux aspects bien distincts : le *double* et le fait qu'il soit *inquiétant*. Le sujet 11 se répète une fois de plus en précisant qu'il ne s'attend pas à ce que le critère de l'énoncé 4 soit atteint, puisque la question ne demande pas aux élèves de faire référence au texte ni à l'auteur.

7. Compréhension

Selon les résultats obtenus, les énoncés 1 et 3 ne mènent pas directement les élèves vers la réussite du critère de « la compréhension juste des textes littéraires » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Trois sujets (4, 5, 11) répondent pour l'énoncé 1 que ce critère risque difficilement d'être atteint parce que le libellé ne contient aucun élément précisant aux élèves de construire leurs arguments à partir de leurs connaissances littéraires. Le sujet 4 fait également mention que les titres ne sont pas inscrits dans la question. Dans un

autre ordre d'idée, le sujet 12 craint que les élèves ne tiennent pas compte de l'ensemble du texte s'ils répondent positivement à la question. Une autre explication est fournie par le sujet 6 : le genre des textes eux-mêmes (la poésie entre autres) peut nuire à la compréhension de ces textes. La même raison est répétée (par les sujets 4 et 11) pour l'énoncé 3 : aucune spécification n'est apportée sur le fait que les élèves doivent se baser sur les textes et sur leurs procédés littéraires pour soutenir leur argumentation. Le sujet 4 ajoute que la formulation *a-t-on raison* risque d'entraîner les élèves vers une orientation autre que critique, vers une orientation basée sur leurs commentaires personnels. Les sujets 5 et 10 affirment que si les élèves donnent une réponse négative, il leur sera plus ardu d'argumenter sur les sentiments qu'ils devront repérer autre que celui de la *pitié*. Toutefois, il est possible de déceler si les élèves ont bien compris les textes qui leur sont proposés lorsqu'ils reconnaissent « les idées principales et secondaires [...] et qu'il sait dégager les thèmes pertinents et les valeurs véhiculées par ces mêmes textes, tout en respectant le sujet de rédaction » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 20).

8. Connaissances formelles

Selon la majorité des sujets, les énoncés 1, 3 et 4 risquent de ne pas répondre aux attentes du MELS concernant le critère sur « la justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). L'explication la plus fréquente donnée par les sujets est basée sur le fait que la question n'exige aucunement de tenir compte des connaissances littéraires pour appuyer leur point de vue, alors que le MELS souhaite que les élèves puissent élaborer leur argumentation sur « les procédés [d'écriture] que l'auteur a utilisés pour s'exprimer » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 21).

9. Connaissances générales

Tout comme pour le critère précédent, pour la majorité des sujets, relativement aux énoncés 1, 3 et 4, le critère portant sur « la justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 11) risque de ne pas être atteint principalement une fois de plus à cause de l'absence de directive sur l'intégration d'illustrations, de connaissances littéraires formelles et générales.

Cette synthèse des résultats des analyses de la grille 2a a permis d'identifier les principales raisons qui font en sorte que certains critères reliés au contenu de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français (EUF) sont atteints ou non.

4.3 Grille 2b : résultats par énoncé

Après avoir analysé la grille 2a, nous présentons ici les résultats obtenus pour la grille 2b, qui contient les quatre autres types de catégories de questions (5, 6, 7 et 8), quatre différents énoncés (choisis au hasard) dont la formulation syntaxique varie de l'une de l'autre. À partir des six sujets de notre recherche qui n'ont pas répondu à la grille 2a, soit les sujets 1, 3, 7, 8, 10 et 13, nous avons pu connaître leurs attentes relativement au contenu des textes écrits par les élèves. Encore une fois, le calcul de la synthèse est exactement le même que pour la grille 2a : afin qu'un critère soit réussi par les élèves, la moitié des sujets (deux sujets minimum) doit être en accord avec le fait qu'elle s'attend à ce que ces critères soient atteints.

Une fois de plus, comme les justifications sont généralement identiques pour expliquer leur choix de réponse pour chacun des critères, il arrive que les explications soient également répétitives, tout comme pour les résultats de la grille 2a.

4.3.1 Énoncé 1 de la grille 2b

Le tableau 4.21 présente les résultats pour l'énoncé 1 de la grille 2b : *Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des Beaux Dimanches et dans celui d'Uranus de Marcel Aymé?* (11 août 1999)

Tableau 4.21
Résultats pour l'énoncé 1 de la grille 2b

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	4	1	0	1	6
	2. Développement	4	1	0	1	6
	3. Cohérence	4	1	0	1	6
B) Point de vue	4. Argumentation	4	1	0	1	6
	5. Illustrations	2	3	0	1	6
	6. Explications	3	2	0	1	6
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	3	2	0	1	6
	8. Connaissances formelles	0	5	0	1	6
	9. Connaissances générales	0	5	0	1	6

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un sujet (8) mentionne qu'on ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée, puisque le terme *identique* pourrait causer problème pour les élèves s'ils l'interprètent dans le sens de *parfaitement semblable*. Par conséquent, il ne peut donc y avoir libre choix de position de la part des élèves. Par contre, il ajoute un bémol en spécifiant qu'il est difficile de vérifier ses attentes en lien avec les critères d'évaluation et de répondre en prenant en considération uniquement la question. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il mentionne toutefois que pour chacune des questions, les libellés sont accompagnés d'un paragraphe spécifiant que les élèves doivent tenir compte de leurs connaissances littéraires pour appuyer leur point de vue.

2. Développement

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Un seul sujet (8) mentionne la même raison que pour le critère précédent : on ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée, puisque le terme *identique* interprété de manière *parfaitement semblable* pourrait retirer la dimension critique, étant donné qu'il n'existe pas de texte *identique*. Les élèves n'auraient alors d'autre choix que de répondre de façon négative. Il ajoute toutefois également qu'il est difficile de vérifier ses attentes uniquement à partir de la question elle-même. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il mentionne que pour chacune des questions, des spécifications, séparées du libellé, sont toutefois apportées relativement à l'introduction de leurs connaissances littéraires pour la rédaction de leur texte.

3. Cohérence

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Par contre, une fois de plus, le même sujet donne la même explication concernant le fait qu'il ne s'attend pas à ce que le critère soit atteint par les élèves à cause de l'utilisation du terme *identique* dans la question. Les élèves ne sont pas en mesure de répondre de façon positive à la question, puisqu'il n'existe deux textes *parfaitement semblables*. Il fait également mention qu'il lui semble difficile de se baser uniquement sur la question pour déterminer s'il est possible que le critère soit atteint ou non par les élèves. **Non mentionné** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il ajoute l'information suivante : le libellé contient bel et bien des indications sur l'intégration des connaissances littéraires, écrites séparément de la question.

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Le sujet 8 est encore une fois en opposition à cause du sens donné à l'adjectif *identique* qui pourrait s'avérer être interprété

dans le sens de *parfaitement semblable*. Ce même sujet explique à nouveau que deux textes ne peuvent être *parfaitement semblables*, réduisant par le fait même le libre choix de position aux élèves. Il ajoute également qu'il est difficile de vérifier ses attentes en tenant uniquement compte de la question. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il spécifie qu'il y a par contre des informations écrites qui sont données et qui ne sont pas fournies dans la question elle-même.

5. Illustrations

Critère atteint. Deux sujets (7, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Trois sujets (3, 8, 10) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 8 explique de façon identique la raison pour laquelle il est risqué pour les élèves de ne pas atteindre ce critère : celle où le terme *identique* pourrait nuire quant à son interprétation possible (*parfaitement semblable*) ainsi qu'au libre choix de position sur la thèse posée. Il affirme aussi qu'il ne peut tout à fait répondre si le critère peut être atteint ou non seulement à partir de la question. Dans la même lignée, les sujets 3 et 10 expliquent qu'il n'y a aucune indication à l'intérieur du libellé qui précise aux élèves d'appuyer leur argumentation à partir de *preuves* tirées du texte. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Ce dernier, tout comme les sujets 3 et 10, fait mention de l'absence d'indications relativement à l'intégration des connaissances littéraires à l'intérieur même de la question, mais qu'elles sont spécifiées à l'écart du libellé.

6. Explications

Critère atteint. Trois sujets (3, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (7, 8) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 7 explique que la nature du sujet (*le conflit familial*) risque d'entraîner les élèves davantage vers un point de vue plus personnel que littéraire. Quant au sujet 8, il exprime la même réponse que pour les critères précédents, c'est-à-dire que les élèves risquent de prendre au mot l'adjectif *identique*, de le prendre dans le sens de *parfaitement semblables*, alors que chaque texte est unique en soit. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses

attentes face à ce critère. Comme pour tous les autres critères, il explique que des spécifications sur l'intégration des connaissances littéraires pour la rédaction de leurs arguments sont apportées séparément de la question.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Trois sujets (3, 7, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (8, 10) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 8 explique qu'il n'est pas en mesure d'anticiper ses attentes en lien avec ce critère uniquement à partir de la question. Dans un même ordre d'idée, le sujet 10 élabore sa réponse sur le fait que la question ne contient aucun élément spécifiant l'intégration de connaissances portant sur des notions littéraires ni sur les processus d'écriture utilisés par l'auteur. **Non mentionné.** Le sujet 1 ne donne aucune réponse quant à ses attentes, mais apporte toutefois la même explication que le sujet 10 sur l'absence d'indications sur l'intégration de ce genre de connaissances à l'intérieur de la question.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Par contre, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint. Le sujet 7 mentionne la même raison que pour le critère précédent : le sujet (*le conflit familial*) pourrait être davantage développé à partir d'arguments basés sur un point de vue plus personnel plutôt qu'à partir des textes proposés. Le sujet 8 se répète encore ici sur son incapacité à prévoir ses attentes en prenant en considération uniquement la question posée. Dans le même sens, deux des sujets (3 et 10) répondent qu'il n'y a pas de précision sur le fait que les élèves doivent intégrer leurs connaissances littéraires à l'intérieur de la question. Par contre, le sujet 13 spécifie que l'absence de ces connaissances littéraires à l'intérieur de la dissertation ne représente pas automatiquement un échec, que ce critère est négligeable pour la réussite de l'épreuve uniforme de français. **Non mentionné.** Encore une fois, un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à

ce critère. Il mentionne que pour chacune des questions, il y a des indications séparées de la question portant sur l'intégration des aspects littéraires.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Toutefois, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint pour exactement les mêmes raisons expliquées au critère précédent. Le sujet 7 précise à nouveau que le sujet de la thèse risque de faire dériver les élèves vers une argumentation plus personnelle et non tirée des textes eux-mêmes. Le sujet 8 explique qu'il ne peut savoir s'il est possible que le critère soit atteint en se basant uniquement sur la question. Les sujets 3 et 10 répondent une fois de plus que le critère ne peut être atteint, étant donné qu'il n'y a pas d'indications dans la question demandant aux élèves d'intégrer leurs connaissances littéraires pour appuyer leur argumentation. Le sujet 13 mentionne que, même si les élèves n'incluent pas des notions littéraires, ils ne risquent pas l'échec, puisqu'il est connu que ce critère est négligeable par rapport aux autres critères de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français. **Non mentionné.** Le même sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il apporte toutefois l'information suivante (écrite séparément de la question), où il y a bel et bien un paragraphe indiquant aux élèves qu'ils doivent intégrer leurs connaissances littéraires en lien avec le texte.

Discussion

Les critères qui sont les plus susceptibles d'être atteints par ordre décroissant sont les critères de l'interprétation (4 sujets) *ex aequo* avec le développement (4 sujets), la cohérence (4 sujets) et l'argumentation (4 sujets), les explications (3 sujets), *ex aequo* avec la compréhension (3 sujets). En revanche, les critères qui risquent de ne pas être atteints sont les critères d'évaluation portant sur les illustrations (2 sujets), les connaissances littéraires formelles (0 sujet) et les connaissances littéraires générales (0 sujet). La raison principale d'un éventuel échec de ces critères évoqué par les sujets 3 et 10 est l'absence de précision sur l'intégration des connaissances littéraires pour appuyer l'argumentation des élèves. D'ailleurs, le sujet 8 mentionne qu'il lui est difficile de prévoir si ces critères peuvent être atteints uniquement à

partir de la question elle-même. Par contre, malgré le fait qu'un des sujets n'ait point apporté de réponse précise à la grille 2b (sujet 1), il explique toutefois que certaines indications relativement à l'intégration de ces connaissances littéraires sont bel et bien inscrites sous chacune des questions posées. Aussi, bien qu'il ait répondu qu'il ne s'attend pas à ce que les critères sur les connaissances littéraires formelles et générales soient atteints, le sujet 13 spécifie que malgré leur absence dans une dissertation critique, les élèves ne sont pas à risque d'échouer l'épreuve uniforme de français. De ce fait, le MELS est même tout à fait conscient qu'il ne peut tout à fait « s'attendre à ce que [l'élève] montre une vaste culture littéraire, ni qu'il maîtrise parfaitement la grammaire et les règles de ponctuation » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 4) en un temps limité, soit quatre heures et demi. Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004), il s'agit simplement d'un « bon indicateur permettant de mesurer la compétence langagière des étudiantes et des étudiants du collégial, essentielle à la poursuite de leurs études ou de leur vie professionnelle » (p. 9). D'après les résultats obtenus, d'après la majorité des sujets, cet énoncé répond bien aux attentes du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008).

4.3.2 Énoncé 2 de la grille 2b

Le tableau 4.22 présente les résultats pour l'énoncé 1 de la grille 2b : *Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.* (13 décembre 2006)

Tableau 4.22
Résultats pour l'énoncé 2 de la grille 2b

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	2	3	0	1	6
	2. Développement	2	3	0	1	6
	3. Cohérence	2	3	0	1	6
B) Point de vue	4. Argumentation	2	3	0	1	6
	5. Illustrations	0	5	0	1	6
	6. Explications	1	4	0	1	6
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	2	3	0	1	6
	8. Connaissances formelles	0	5	0	1	6
	9. Connaissances générales	0	5	0	1	6

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Deux sujets (10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (3, 7, 8) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint. Tout d'abord, le sujet 3 explique que le sujet (*portrait décourageant de l'espèce humaine*) n'est pas assez précis ni assez objectif pour que le critère puisse être atteint. Il ajoute également que la consigne *discutez* ne facilite pas la tâche des élèves. Dans un même ordre d'idée, selon le sujet 8, la raison pour laquelle le critère ne peut être atteint par les élèves est à cause de l'utilisation du verbe *discutez* et de l'adjectif *décourageant* qui peut influencer les élèves à émettre des commentaires personnels. De plus, il ajoute que *discutez*, risque d'être mal interprété et enlève la dimension critique de la question. Il ne laisse également pas sous entendre une prise de position clairement à prendre. Aussi, il spécifie qu'il est difficile de vérifier ses attentes uniquement à partir de la question elle-même. Ensuite, selon un des sujets (7), le critère risque de ne pas

être atteint, car il n'est pas certain que les élèves réussissent à mettre en valeur les caractéristiques littéraires du texte. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

2. Développement

Critère atteint. Deux sujets (10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (3, 7, 8) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. L'un des trois sujets (3) s'explique par le fait que la nature de la thèse posée (*portrait décourageant de l'espèce humaine*) n'interpelle pas les élèves de façon rigoureuse, étant donné que celle-ci risque de ne pas être tout à fait claire pour les élèves. Le sujet 3 mentionne également que la consigne *discutez* ne rend pas la tâche plus facile. D'ailleurs, le sujet 8 explique également que le fait d'employer l'adjectif *décourageant* et le verbe *discutez*, il pourrait y avoir risque de dérapage et développer davantage un point de vue plus subjectif, par conséquent hors sujet. Il spécifie également que le verbe *discutez* n'invite pas les élèves à répondre de manière positive ou négative. Aussi, il est possible pour les élèves, selon le sujet 7, d'aborder aisément le sujet, mais il doute de leur capacité de l'élève à faire ressortir les éléments littéraires de l'œuvre. **Non atteint.** Un seul sujet (1) ne donne de réponse précise concernant ses attentes face à ce critère.

3. Cohérence

Critère atteint. Deux sujets (10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Par contre trois sujets (3, 7, 8) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint par les élèves. Le sujet 3 donne son point de vue une fois de plus à partir de la même raison expliquée dans les critères précédents. Le sujet de la question, selon lui, manque de précision et risque de mener les élèves vers une argumentation peu rigoureuse. La consigne *discutez*, toujours selon le sujet 3, pourrait également mener les élèves vers une argumentation d'une valeur plus faible. Le sujet 8 mentionne que le critère ne peut être atteint à cause de la même raison expliquée dans les critères précédents : le libellé contient des termes, tel que *discutez* et *décourageant* qui pourraient être mal compris et qui pourraient entraîner les élèves vers une argumentation non

basée sur le texte proposé, mais plutôt vers le développement d'un point de vue plus impliqué. Quant au sujet 7, celui réplique à nouveau que les élèves auront de la difficulté à identifier les procédés littéraires utilisés par l'auteur. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne répond pas sur ses attentes face à ce critère.

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Deux sujets (7, 10) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** En opposition, trois sujets (3, 8, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de l'énoncé. Le sujet 3 pense que l'expression *le portrait décourageant de l'espèce humaine* est plutôt vague pour la compréhension des élèves. Par conséquent, leurs arguments risquent de manquer de rigueur, d'autant plus que l'interrogation n'est composée que du verbe *discutez*. De plus, le sujet 13 est en accord avec le sujet 3 sur le fait que le sujet de la question *un portrait décourageant* pourrait interpeller les élèves d'une manière trop personnelle; tout comme l'est le sujet 8 qui se répète à nouveau en répondant que l'utilisation du verbe *discutez* retire la dimension critique et que, en plus de l'adjectif *décourageant*, il pourrait interpeller les sentiments, les opinions personnelles des élèves, ce qui nuirait à l'atteinte de ce critère. Il ajoute également qu'il est difficile de vérifier ses attentes uniquement à partir de la question elle-même. **Non mentionné.** Le même sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

5. Illustrations

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils s'attendent pas à ce que le critère soit atteint. Selon le sujet 3, le thème du libellé *un portrait décourageant de l'espèce humaine* et l'emploi du terme *discutez* pourraient orienter les élèves vers une argumentation subjective et peu rigoureuse. Dans un même raisonnement, le sujet 13 explique à nouveau que, comme le thème de la question porte sur *un portrait décourageant de l'espèce humaine*, l'argumentation des élèves risque d'être subjective et hors sujet. Le sujet 8 quant à

lui répond encore une fois que les termes *discutez* et *décourageant* sont la cause du problème. Il est possible qu'ils ne soient pas clairement compris par les élèves et que ces derniers soient justement portés à argumenter de manière subjective sans tenir compte du texte. Le sujet 7 spécifie sa réponse en précisant que ce sujet est vague et subjectif. Le sujet 10 justifie sa réponse par le fait que la question ne contient aucune mention que le point de vue adopté doit être développé à l'aide de preuves. De plus, il n'y a pas de directive indiquant aux élèves qu'ils doivent également appuyer leurs arguments à partir de leurs connaissances littéraires. **Non mentionné.** Un des sujets (1) ne justifie ses attentes face à ce critère.

6. Explications

Critère atteint. Un sujet (10) répond qu'il s'attend à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (3, 7, 8, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 3 maintient que le thème de la question (*un portrait décourageant de l'espèce humaine*) pourrait nuire à l'argumentation des élèves et à l'identification des procédés stylistiques du texte, c'est-à-dire que le sujet de la question pourrait entraîner les élèves vers un développement peu pertinent et non basé sur le texte. La consigne *discutez* peut ne pas être clair pour certains élèves. Le sujet 13 répète encore que le *portrait décourageant de l'espèce humaine* pourrait inciter les élèves à émettre leurs propres commentaires personnels. Une fois de plus, le sujet 8 explique que l'énoncé pourrait inciter les élèves à introduire leurs commentaires personnels, étant donné que le verbe *discutez* risque d'interpeller les élèves directement. Il précise également que le verbe *discutez* n'indique pas clairement de prendre position, ce qui provoque l'absence de la dimension critique de la question. Puis, le sujet 7 explique encore que les élèves risquent d'éprouver davantage de difficulté à développer leur point de vue sur la forme littéraire du texte que sur le contenu, que sur le thème abordé de la question. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes pour ce critère.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Deux sujets (7, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Toutefois, trois sujets (3, 8, 10) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Une fois de plus, le sujet 3 exprime le fait que le terme *discutez* ainsi que le thème de la question, *un portrait décourageant de l'espèce humaine*, risquent d'être nuisibles pour la compréhension et l'argumentation des élèves. Selon le sujet 8, il n'est pas facile de porter un jugement valide à partir uniquement de la question. La raison pour laquelle le sujet 10 mentionne que le critère risque de ne pas être atteint par les élèves est la même que celle expliquée au critère précédent : le libellé ne contient pas d'indications précises sur l'intégration des connaissances littéraires ni sur l'utilisation de preuves, servant d'appui pour les arguments donnés. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 3 explique encore une fois que le thème de la question, *un portrait décourageant de l'espèce humaine*, ainsi que l'utilisation du verbe *discutez* pour la forme interrogative de la question manquent de clarté et de précision. Or, les élèves risquent de dérapier et de ne pas élaborer une argumentation solide directement à partir du texte donné. Le sujet 7 se répète en expliquant que le critère peut être difficilement atteint parce qu'il est persuadé que les élèves risquent de ne pas être en mesure de repérer les caractéristiques littéraires du texte. Le sujet 8 répète qu'il est impossible d'anticiper les résultats en ne prenant en considération que l'énoncé. L'absence d'indication mentionnant aux élèves d'intégrer leurs connaissances littéraires, l'absence de précision sur la mise en valeur des preuves tirées directement des textes, sont une fois de plus selon le sujet 10, les causes qui pourraient faire en sorte que le critère

risque de ne pas être réussis. Dans un autre d'idée, le sujet 13 répond que les élèves sont au courant que le critère de l'intégration des connaissances littéraires ne correspond pas à l'aspect le plus important pour réussir l'épreuve. **Non mentionné.** Le sujet (1) ne spécifie pas ses attentes sur ce critère.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Les mêmes cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent encore qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Comme pour tous les autres critères, le sujet 3 qualifie le thème (*un portrait décourageant de l'espèce humaine*) et la consigne (*discutez*) comme étant flous, provoquant par le fait même une argumentation plutôt faible de la part des élèves. Une fois de plus, malgré le fait que la question soit traitable, le sujet 7 explique qu'il n'est pas garanti que les élèves fassent référence aux procédés d'écriture, aux éléments littéraires du texte. Le sujet 8 explique que les résultats à savoir si les critères peuvent être atteints par les élèves sont difficiles à prédire si l'on ne doit s'en tenir qu'à la question. Le sujet 8 explique sa réponse par le fait qu'il lui semble difficile de prévoir ses attentes uniquement à partir de la question elle-même pour ce critère. Un sujet (10) affirme à nouveau que le libellé ne fait aucune allusion au fait que les élèves doivent introduire leurs connaissances littéraires dans leur dissertation critique et appuyer leur argumentation à l'aide de preuves; le critère peut donc être difficilement atteint par les élèves. Quant au sujet 13, il précise que les élèves savent que l'intégration des connaissances littéraires a une valeur négligeable par rapport aux critères d'évaluation. **Non mentionné.** Une fois de plus, le même sujet (1) ne mentionne de réponse concernant ses attentes en lien avec ce critère.

Discussion

D'après cette description détaillée de cet énoncé, il est possible de constater qu'**aucun** des critères d'évaluation du MELS n'est susceptible d'être atteint selon les sujets (l'interprétation, 2 sujets; le développement, 2 sujets; la cohérence, 2 sujets; l'argumentation, 2 sujets; la compréhension, 2 sujets; les explications, 1 sujet; les illustrations, 0 sujet; les connaissances for-

nelles; 0 sujet; les connaissances générales, 0 sujet). D'un premier coup d'œil au tableau 4.21, il est possible d'affirmer que selon les six sujets qui ont rempli la grille 2b, l'énoncé 2 de cette grille ne peut pas être atteint. En premier lieu, la raison pour laquelle la totalité des critères risque de ne pas être réussie par les élèves est en lien avec le thème *un portrait décourageant de l'espèce humaine*. Effectivement, selon trois des sujets (3, 8 et 13) la nature de ce thème pourrait faire dévier les élèves de la dissertation analytique et critique à partir des textes proposés vers un texte qui appuierait un point de vue plus impliqué, plus subjectif et hors sujet, basés sur leurs commentaires personnels. Par conséquent, la majorité des critères de la grille d'évaluation du MELS (2008) (interprétation, développement, cohérence, argumentation, illustrations, explications) sont difficilement atteignables et les sujets 3, 8, et 13 ne s'attendent pas à ce que les élèves les réussissent aisément. De plus, les sujets 3 et 8 expliquent que l'utilisation du verbe *discutez* risque aussi d'inviter les élèves à rédiger une dissertation autre que littéraire. *Discutez*, en plus de ne pas indiquer clairement de prendre position à partir de la thèse posée, enlève la dimension critique et risque d'inviter les élèves à rédiger une argumentation personnelle. Or, « les idées présentées dans [le] développement principal soutiennent ou viennent appuyer [la] thèse ou [le] point de vue critique par des preuves tirées des textes proposés » (Garneau, 1997, p. 31). Un seul sujet (7) spécifie qu'il ne s'attend pas à ce que les mêmes critères ne soient pas atteints par les élèves, car il est sceptique face au fait que les élèves risquent de ne pas être en mesure d'identifier les procédés littéraires du texte. Quant aux derniers critères (compréhension, connaissances littéraires formelles connaissances littéraires générales), les sujets 7 et 10 font mention de l'absence d'indications concernant l'intégration de ces connaissances pour appuyer leur argumentation; ils ne s'attendent donc pas à ce que ces critères soient atteints par les élèves. Le sujet 8 nuance en répondant qu'il ne peut porter un jugement valide sur la vérification de l'atteinte des critères si l'on prend uniquement en considération l'énoncé proposé. En effet, d'autres composantes sont définies à l'intérieur des documents de l'épreuve uniforme de français fournis aux élèves. Berger, Déry et Dufresne (2005) démontrent clairement que l'une des composantes représente un paragraphe incluant « une consigne mentionnant les éléments dont il faut tenir compte pour répondre adéquatement à la question » (p.12). Le sujet 13 apporte en bémol sur le fait que les élèves savent que l'échec des critères sur les connaissances littéraires formelles et générales est négligeable et n'entraîne pas automatiquement l'échec de l'épreuve uniforme de français.

D'ailleurs, ils savent que « le but de l'épreuve est d'abord et avant tout de vérifier si les élèves ont développé la capacité de s'exprimer [sur] un point de vue critique dans une langue correcte (Moffet, 2003, p. 31). À la suite de cette analyse, il semble évident que l'énoncé 2 ne mène pas du tout les élèves à respecter les critères d'évaluation souhaités par le MELS.

4.3.3 Énoncé 3 de la grille 2b

Le tableau 4.23 présente les résultats pour l'énoncé 3 de la grille 2b : On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatién Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion? (18 décembre 1996)

Tableau 4.23
Résultats pour l'énoncé 3 de la grille 2b

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	4	1	0	1	6
	2. Développement	4	1	0	1	6
	3. Cohérence	4	1	0	1	6
B) Point de vue	4. Argumentation	3	2	0	1	6
	5. Illustrations	1	4	0	1	6
	6. Explications	2	3	0	1	6
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	2	3	0	1	6
	8. Connaissances formelles	0	5	0	1	6
	9. Connaissances générales	0	5	0	1	6

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Le sujet 8 explique que la struc-

ture *vous amènent-ils* attire davantage un point de vue subjectif qu'objectif, puisque les élèves pourraient se sentir directement interpellés. Il ajoute qu'il est difficile de juger si les élèves vont atteindre les critères seulement à partir de l'énoncé. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il ajoute qu'il importe de prendre en considération plusieurs notions lorsqu'on étudie la poésie, dont les diverses écoles de pensées.

2. Développement

Critère atteint. Quatre sujets répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 2 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Un sujet (8), la présence du pronom *vous* est le principal problème de l'énoncé, puisqu'il suscite des commentaires personnels pour les élèves. Il précise également qu'on peut difficilement savoir si les critères peuvent être atteints si l'on tient compte uniquement de la question posée. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne spécifie pas sur ses attentes face à ce critère.

3. Cohérence

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 3 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Seulement le sujet 8 répond encore que la formulation *vous amènent-ils* suscite peu la réflexion critique et analytique. Il précise qu'il lui est difficile de vérifier s'il est possible que les critères soient atteints en portant attention uniquement à l'énoncé. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne mentionne pas ses attentes face à ce critère.

B) Point de vue critique

4. Argumentation

Critère atteint. Trois sujets (3, 7, 10) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 4 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Deux sujets (8, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 8 explique que le pronom personnel *vous* est la principale raison pour laquelle les élèves ne peuvent atteindre une fois de plus le critère. Il pourrait influencer les élèves à argumenter de manière personnelle. Le sujet 8 fait aussi mention qu'il est ardu de vérifier si les critères sont susceptibles d'être atteints en ne portant attention qu'au libellé. De plus, la question peut

porter à confusion selon un des sujets (13). La question n'exprime pas clairement si c'est la poésie au sens large qui est considérée comme étant *porteuse d'espoir* ou bien si c'est la poésie des deux auteurs mentionnés qui est *porteuse d'espoir*. **Non mentionné.** Encore une fois, le sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

5. Illustrations

Critère atteint. Un sujet (7) répond qu'il s'attend à ce que le critère 5 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, quatre sujets (3, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Un sujet (3) explique que le thème risque de mener les élèves vers des commentaires personnels, vers une argumentation non reliée aux textes eux-mêmes. Étant donné que le libellé contient le pronom *vous*, pronom interpellant les élèves de manière directe, le sujet 8 spécifie que celui-ci risque de déraper et de s'éloigner de la réflexion critique. Ce sujet ajoute toutefois le même bémol relativement au fait qu'il n'est pas facile de répondre en ne considérant que la question posée. Le sujet 10 explique, tout comme pour la question précédente, qu'il n'y a aucune mention indiquant aux élèves d'argumenter à l'aide de preuves, de citations. Quant au sujet 13, il fait à nouveau mention du fait que le manque de clarté relativement à la poésie qui serait *porteuse d'espoir* : la poésie au sens large ou seulement les poèmes de Dor et de Lapointe, ce qui peut faire en sorte que le critère ne soit pas atteint par les élèves. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se précise sa réponse concernant ses attentes en lien avec ce critère.

6. Explications

Critère atteint. Deux sujets (3, 10) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 6 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteints. Par contre,** trois sujets (7, 8, 13) mentionnent qu'ils ne s'attendent pas à ce que le critère soit atteint. Tout d'abord, le sujet 7 répond que, comme la question ne précise pas aux élèves d'élaborer leur point de vue sur la forme textuelle, ceux-ci risquent d'argumenter à partir de leurs opinions personnelles sur le sujet donné. Le sujet 8 répète qu'il est risqué pour les élèves de rédiger un texte qui serait de nature subjective, personnelle et hors contexte à cause de la présence du pronom *vous* à l'intérieur de l'énoncé. Par contre, il spécifie une autre fois qu'il est impossible de porter un

jugement précis en ne se basant que sur la question elle-même. Le sujet 13, quant à lui, spécifie que la question pourrait porter à confusion et être mal interprétée par les élèves à cause de sa formulation : s'agit-il de la poésie au sens large qui est *porteuse d'espoir* ou s'agit-il uniquement de la poésie dans les textes proposés qui l'est? **Non mentionné.** Le sujet 1 ne se prononce pas à nouveau sur ses attentes face à ce critère.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Deux sujets (7, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 7 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** En revanche, trois sujets (3, 8, 10) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Un sujet (3) explique que le thème risque de mener les élèves vers des commentaires personnels, vers une argumentation non reliée aux textes eux-mêmes. Le sujet 8 répond qu'il est difficile de prévoir si ce critère peut être atteint par les élèves en se fiant uniquement à la question. À nouveau, le sujet 10 justifie le fait que les élèves risquent de ne pas atteindre le critère de la compréhension à cause de l'absence de directive portant sur l'intégration des connaissances littéraires servant d'appui à l'argumentation. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) n'apporte de réponse précise sur ses attentes face à ce critère.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 8 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Par opposition, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de l'énoncé. Le sujet 3 justifie sa réponse en expliquant que le thème du libellé peut mener les élèves vers une argumentation subjective et que celle-ci risque d'être mise en relation avec la thématique des poèmes proposés. Encore ici, le sujet 8 explique qu'il ne peut être possible d'anticiper le résultat seulement en tenant compte de la question. Le sujet 10 explique que le libellé ne spécifie pas aux élèves d'introduire, de mettre en valeur leurs connaissances littéraires à partir des textes pour la rédaction de leur dissertation ni de se servir de preuves pour appuyer leurs arguments sur la question posée. Le sujet 7 précise que, comme la consigne sur la forme n'est pas spécifiée à

l'intérieur de la question, les élèves pourraient s'en tenir uniquement au contenu et glisser vers des commentaires personnels. Quant au sujet 13, il précise que les élèves savent que l'intégration des connaissances littéraires ne pèse pas lourd dans la balance de l'évaluation. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 9 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Au contraire, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Une fois de plus, le sujet 3 répond que la question peut pousser les élèves à argumenter sur leur expérience personnelle, risquant ainsi de rédiger un texte hors sujet. Le sujet 8 répète aussi la même raison donnée aux critères précédents : l'impossibilité d'anticiper la réussite des critères en ne considérant que le libellé. Encore une fois, le sujet 10 mentionne que, étant donné qu'il n'y a pas de précision sur l'utilisation de preuves tirées du texte et qu'il n'y a pas d'indication spécifiant aux élèves de se servir également de leurs connaissances sur les procédés d'écriture, il ne s'attend donc pas à ce que ce critère soit atteint par les élèves. Deux sujets (7, 10) mentionnent que la consigne sur l'intégration des connaissances littéraires est absente de la question elle-même. Le sujet 7 précise une fois de plus que, comme il n'y a aucune spécification concernant la critique de la forme du texte à l'intérieur de la question, les élèves pourraient s'en tenir uniquement au contenu et s'orienter vers un point de vue davantage subjectif. Quant au sujet 13, celui-ci précise encore que les élèves savent que l'intégration des connaissances littéraires a une valeur négligeable par rapport aux critères d'évaluation. **Non mentionné.** Le sujet 1, une fois de plus, ne laisse de précision à savoir s'il s'attend que le critère soit atteint par les élèves ou non.

Discussion

Les critères les plus susceptibles d'être atteints selon les sujets, sont l'interprétation (4 sujets), le développement (4 sujets), la cohérence (3 sujets) et l'argumentation. Les critères qui risquent davantage de ne pas être atteints sont tous les autres critères d'évaluation du MELS, soit les critères des explications (2 sujets), de la compréhension (2 sujet), des illustrations

(1 sujet) les connaissances formelles (0 sujet) et les connaissances générales (0 sujet). Tout d'abord, l'une des raisons qui revient souvent chez les sujets est l'explication portant sur le fait que le libellé ne contient aucun élément spécifiant que les élèves doivent tenir compte de la forme, des procédés stylistiques utilisés dans leur argumentation. Cette absence pourrait nuire à l'atteinte des critères sur les explications et sur les connaissances littéraires formelles et générales (sujet 7) en plus de l'atteinte de ceux sur les illustrations et la compréhension (sujet 10). Malgré ce fait, le sujet 13 précise que les élèves savent que les éléments les plus importants à considérer pour la réussite de l'épreuve uniforme de français ne sont pas reliés à la réussite de l'intégration des connaissances littéraires formelles et générales. Le sujet 3 doute de la réussite des critères de la compréhension, des connaissances formelles et générales. En effet, à cause du thème du libellé (*poésie : porteuse d'espoir*), il craint que les élèves ne se dirigent vers une argumentation subjective et qu'ils fassent un lien direct avec leur vie personnelle, alors que l'épreuve demande aux élèves d'établir leur point de vue « à partir d'une argumentation serrée, rédigée dans une langue correcte » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 4) et en faisant preuve « d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement et [...] d'intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 25). À propos du sujet de la question, le sujet 13 apporte l'explication qu'à cause de sa formulation, il n'est pas tout à fait clair pour les élèves de savoir s'il est question de la poésie au sens large qui est *porteuse d'espoir* ou bien s'il est question de la poésie des textes des auteurs proposés. Cette ambiguïté pourrait empêcher les élèves de bien réussir les critères portant sur l'argumentation, les illustrations ainsi que sur les explications. Par la suite, le sujet 8 affirme que le fait d'utiliser la formulation directe *vous amènent-ils*, pourrait favoriser une interprétation personnelle et un éloignement de l'argumentation critique. Il ne s'attend pas à ce que les critères de l'interprétation, de la cohérence, de l'argumentation, des illustrations et des explications soient atteints. Il ajoute toutefois qu'il ne lui est pas facile d'anticiper les résultats en ne tenant compte que du libellé. Le sujet 7 explique que, étant donné que la question ne fait aucunement mention de la forme ni de toute autre information relativement aux procédés d'écriture, cela pourrait engendrer la même conséquence mentionnée par le sujet 3 et par le sujet 8 : les élèves pourraient développer surtout leur point de vue à partir de leurs commen-

taires personnels. D'après les résultats obtenus, l'énoncé 3 permet aux élèves d'atteindre les critères de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français (MELS, 2008).

4.3.4 Énoncé 4 de la grille 2b

Le tableau 4.24 présente les résultats pour l'énoncé 4 de la grille 2b : *La vie est cruelle : tel est le message que livre Maupassant au lecteur dans le conte « Aux champs »*. (13 août 1997)

Tableau 4.24
Résultats pour l'énoncé 4 de la grille 2b

	Critères	Atteints	Non atteints	Atteints et non atteints	Non mentionné	Nombre de sujets
A) Sujet	1. Interprétation	4	1	0	1	6
	2. Développement	4	1	0	1	6
	3. Cohérence	3	2	0	1	6
B) Point de vue	4. Argumentation	2	2	1	1	6
	5. Illustrations	0	5	0	1	6
	6. Explications	2	3	0	1	6
C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires	7. Compréhension	2	3	0	1	6
	8. Connaissances formelles	0	5	0	1	6
	9. Connaissances générales	0	5	0	1	6

A) Sujet

1. Interprétation

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, un sujet (8) mentionne qu'il ne peut s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 8 explique que l'absence de question est la cause du problème. Il ajoute également qu'il est difficile de vérifier ses attentes uniquement à partir de la question elle-même. **Non men-**

tionné. Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère. Il mentionne qu'il y a certaines transformations relativement à la terminologie des questions de l'épreuve uniforme de français, ce qui fait en sorte que la question est moins bien formulée une année et mieux formulée l'année suivante.

2. Développement

Critère atteint. Quatre sujets (3, 7, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Comme il y a absence d'interrogation, il n'y a que le sujet 8 qui mentionne qu'il est difficile pour les élèves d'atteindre les critères d'évaluation. Toutefois, il est difficile de prévoir si les élèves vont réussir à atteindre les critères seulement à partir de l'énoncé. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

3. Cohérence

Critère atteint. Trois sujets (3, 10, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** En revanche, deux sujets (7, 8) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. À cause de la nature du sujet, il serait possible que les élèves soient portés à rédiger une dissertation explicative plutôt que critique explique le sujet 7. L'énoncé 4, pour le sujet 8, n'est constitué que d'une affirmation, ce qui est nuisible pour l'atteinte de tous les critères. Il ajoute qu'il ne peut tout à fait donner une réponse précise uniquement à partir de la question quant à savoir s'il est possible que les élèves atteignent les critères exigés. **Non mentionné.** Le sujet 1 ne donne de justification sur ses attentes face à ce critère.

B) Point de vue critique

4. Argumentations

Critère atteint. Deux sujets (3, 10) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, deux sujets (8, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint. Selon le sujet 8, le fait que le libellé ne contienne pas d'interrogation, le critère de l'interprétation et tous les autres critè-

res peut difficilement être atteints par les élèves. Aussi, étant donné que les élèves n'ont pas de position à prendre selon la formulation de l'énoncé, le sujet 13 mentionne que l'aspect critique est absent, puisque la question n'est pas complète. De plus, il ajoute que le thème choisi paraît trop facile. **Critère atteint et non atteint.** Un sujet (7) s'attend et ne s'attend pas à ce que le critère soit atteint. Le sujet *la vie est cruelle* de l'énoncé 4 est clair, mais risque d'inciter les élèves à argumenter davantage uniquement sur la nature des propos, sans faire référence aux caractéristiques littéraires des textes. **Non mentionné.** Encore ici, un seul sujet (1) ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

5. Illustrations

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Par contre, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 3 mentionne que, à partir de la question posée, il est possible pour les élèves de répondre sans utiliser d'illustrations ni de preuves tirées directement du texte. Le sujet 7 explique, une fois de plus, que le thème de la question pourrait orienter les élèves vers une dissertation explicative. Ils risquent également d'omettre l'intégration de leurs connaissances littéraires pour appuyer leur argumentation. Le sujet 8 explique que l'absence d'interrogation peut empêcher la réussite des critères d'évaluation, mais il est toutefois ardu de répondre de manière sûre si l'on tient uniquement en considération l'énoncé. Le sujet 10 mentionne que la question ne demande pas aux élèves de répondre en utilisant des citations, des preuves. La question n'exige pas non plus que les élèves développent leur point de vue à partir de leurs connaissances littéraires. Le dernier sujet (13) se répète en faisant mention que le thème *la vie est cruelle* semble trop évident et que la façon dont l'énoncé est formulé ne laisse guère le libre choix de position à prendre. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) n'apporte d'explication à savoir s'il est possible pour les élèves d'atteindre ce critère.

6. Explications

Critère atteint. Deux sujets (3, 10) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, trois sujets (7, 8, 13) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question

posée. Étant donné la nature du thème de l'énoncé *la vie est cruelle*, le sujet 7 explique sa réponse en mentionnant que les élèves pourraient être poussés à écrire une dissertation explicative plutôt qu'une dissertation critique. Les connaissances littéraires risquent alors de ne pas être mises en valeur par les élèves. L'atteinte des critères, affirme le sujet 8, n'est pas certaine pour cet énoncé, étant donné que le libellé ne contient pas d'interrogation. Par contre, une fois de plus le sujet 8 fait mention qu'il n'est pas facile d'anticiper si les critères peuvent être atteints par les élèves. Encore une fois, le sujet 13 justifie sa réponse en précisant que le thème de la question manque de rigueur et que la dimension critique de la question est absente. Les élèves n'ont pas à défendre la thèse proposée, puisqu'il s'agit davantage d'une question appropriée pour une dissertation explicative. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne se prononce pas encore une fois sur ses attentes face à ce critère.

C) Compréhension et intégration des connaissances littéraires

7. Compréhension

Critère atteint. Deux sujets (3, 13) répondent qu'ils s'attendent à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Au contraire, trois sujets (7, 8, 10) mentionnent qu'ils ne peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Le sujet 7 affirme une fois de plus que l'énoncé 4 correspond surtout à une dissertation de type explicative. Les élèves pourraient être tentés de répondre de manière personnelle sans toutefois tirer leurs arguments directement des textes. Le sujet 8 explique que le libellé est incomplet, puisqu'il y a absence de question, ce qui est tout à fait nuisible pour tous les critères; il ajoute qu'il est difficile de prévoir si les élèves atteindront ces critères en se basant uniquement sur l'énoncé. Tout comme pour le critère 5, le sujet 10 explique à nouveau que le critère peut être difficilement atteint, étant donné qu'il n'y aucune spécification précisant que les connaissances littéraires doivent être incluses dans leur argumentation. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne mentionne une réponse précise quant à ses attentes face à ce critère.

8. Connaissances formelles

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** À l'opposé, cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) mentionnent qu'ils ne

peuvent s'attendre à ce que le critère soit atteint à partir de la question posée. Un sujet (3) mentionne qu'il est possible pour les élèves de répondre et d'argumenter sans toutefois se baser sur le texte comme tel. De plus, encore ici, le sujet 7 mentionne que l'énoncé tel que présenté risque d'orienter les élèves vers la rédaction d'un texte explicatif plutôt que vers celle d'un texte critique. Les caractéristiques littéraires pourraient donc ne pas être prises en compte dans l'argumentation des élèves. Aussi, le sujet 8 répète à nouveau que la raison pour laquelle les élèves risquent de ne pas atteindre les critères d'évaluation est que le libellé est construit sans structure interrogative. Il ajoute une fois de plus qu'il lui est difficile de porter un jugement précis en ne portant attention qu'à l'énoncé. Encore une fois, le sujet 10 affirme que le critère risque de ne pas être atteint à cause de l'absence de précision relativement à l'intégration des connaissances littéraires. Un sujet (10) mentionne que la consigne sur l'intégration des connaissances littéraires est absente de la question elle-même. Le sujet 13 maintient son point de vue en précisant que les élèves savent que l'intégration des connaissances littéraires n'est pas l'élément le plus important selon les objectifs de l'épreuve uniforme de français. **Non mentionné.** Un seul sujet (1) ne donne de réponse pas sur ses attentes face à ce critère.

9. Connaissances générales

Critère atteint. Aucun sujet ne s'attend à ce que le critère 1 soit atteint à partir de la question posée. **Critère non atteint.** Toutefois, les mêmes cinq sujets (3, 7, 8, 10, 13) expriment les mêmes raisons pour lesquelles ils ne s'attendent pas à ce que le critère soit atteint. Le sujet 3 se répète en mentionnant que les élèves sont en mesure de répondre sans tenir compte du texte lui-même. Le sujet 7 répète que les élèves pourraient dérapier et rédiger un texte basé sur une argumentation explicative plutôt que sur une argumentation critique. Il explique à nouveau que ce dérapage risque par le fait même de négliger l'intégration des connaissances littéraires pour appuyer leurs propos. Encore une fois, le sujet 8 exprime que l'énoncé 4 ne contient pas de question, ce qui rend l'atteinte des critères d'évaluation plus ardue pour les élèves. Il précise par contre que le résultat est difficile à anticiper si l'énoncé est le seul élément qui est pris en considération. Toujours pour la même raison, le sujet 10 mentionne qu'il n'y a pas d'indication exigeant des élèves qu'ils intègrent leurs connaissances littéraires pour appuyer leurs propos. De plus, tout comme pour les énoncés précédents, le sujet 13 donne

une fois de plus la même explication : les élèves sont au courant que la valeur des connaissances littéraires ne représente pas ce qu'il y a de plus important à considérer dans une dissertation critique. **Non mentionné.** Une fois de plus, le sujet 1 ne se prononce pas sur ses attentes face à ce critère.

Discussion

D'après cette description détaillée, les critères d'évaluation du MELS qui peuvent être atteints par les élèves selon les sujets sont, par ordre décroissant, les critères liés à l'interprétation (4 sujets), le développement (4 sujets) et la cohérence (3 sujets). Les autres critères, l'argumentation (2 sujets), les explications (2 sujets), la compréhension (2 sujets), les illustrations (0 sujet), les connaissances formelles (0 sujet) et les connaissances générales (0 sujet) sont par contre à risque. Pour commencer, les sujets ne s'attendent pas à ce que le critère de l'argumentation soit atteint principalement à cause de l'absence d'interrogation à l'intérieur du libellé, ce qui nuit par le fait même à l'atteinte de tous les autres critères selon le sujet 8. Il ajoute par contre qu'il n'est pas facile de vérifier si les élèves pourront réussir les critères d'évaluation en ne portant attention qu'à la question. Le sujet 13 répond que, comme l'énoncé est incomplet, il n'y a donc pas de position à prendre, retirant par le fait même la dimension critique de la question. Par contre, le MELS s'attend à ce que « l'habileté [de l'élève] à dissenter passe par la discussion logique de l'affirmation proposée et l'habileté à critiquer transparait dans la prise de position défendue tout au long du texte » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 2). Le sujet 13 ajoute que le thème de la question ne peut inviter les élèves à écrire une argumentation très rigoureuse. Par cette justification, les critères sur les illustrations et les explications risquent aussi de ne pas être atteints par les élèves. Dans un même ordre d'idée, le sujet 7 explique que le thème du libellé correspond davantage à une question de nature explicative que critique, où les élèves doivent tenir compte, selon les exigences de l'épreuve « de la valeur de l'affirmation contenue dans l'énoncé [...] et en discuter les principaux éléments » (Fournier, 2000, p. 9) Les éléments littéraires risquent d'être négligés et de ne pas pris en compte dans l'argumentation des élèves. C'est aussi la raison pour laquelle le sujet 7 craint que tous les critères, à l'exception de l'interprétation et du développement, ne puissent être réussis par les élèves. Le sujet 3 est aussi de l'avis du

sujet 7 sur le fait que les connaissances littéraires risquent de ne pas être mises en valeur dans les textes des élèves au profit d'une argumentation plus personnelle, puisque, selon lui, ceux-ci peuvent avoir la capacité d'argumenter sur la thèse sans toutefois faire références aux textes comme tel. Il s'agit de la raison donnée pour laquelle les critères sur les illustrations, les connaissances littéraires formelles et générales risquent difficilement d'être atteints par les élèves pour le sujet 3. Nuisant exactement aux mêmes critères, l'omission des procédés stylistiques, des éléments littéraires, explique le sujet 10, s'explique par le fait qu'il n'y a pas de directive à l'intérieur de la question précisant que les élèves doivent introduire leurs connaissances littéraires, c'est-à-dire de « pouvoir établir les rapports entre la façon de dire et ce qui est dit » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b p. 25), pour appuyer leurs arguments sur la thèse proposée, nuisant exactement aux même critères. À la suite de cette analyse, il est possible de conclure que l'énoncé 4 ne correspond pas aux attentes imposées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008).

Voici donc, à la suite de cette analyse détaillée, la synthèse des résultats de la grille 2b.

4.3.5 Synthèse des résultats de la grille 2b

Le tableau 4.25 présente le nombre de critères atteints et non atteints pour les énoncés de la grille 2b.

Tableau 4.25
Nombre de critères atteints et non atteints pour les énoncés de la grille 2b

Critères	Atteints	Non atteints	Nombre d'énoncés
1. Interprétation	3 (1, 3 et 4)	1 (2)	4
2. Développement	3 (1, 3 et 4)	1 (2)	4
3. Cohérence	3 (1, 3 et 4)	1 (2)	4
4. Argumentation	2 (1 et 3)	2 (2 et 4)	4
5. Illustrations	0	4 (1, 2, 3 et 4)	4
6. Explications	1 (1)	3 (2, 3 et 4)	4
7. Compréhension	1 (1)	3 (2, 3 et 4)	4
8. Connaissances formelles	0	4 (1, 2, 3 et 4)	4
9. Connaissances générales	0	4 (1, 2, 3 et 4)	4

1. Interprétation

Selon les résultats obtenus, trois des quatre questions de la grille 2b (1, 3, 4) mènent au critère de l'interprétation du MELS, soit celui de « la mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 11). Une seule question ne semble pouvoir être atteinte selon les sujets de la recherche : l'énoncé 2. Ce résultat s'explique par deux causes particulières : le sujet portant sur *le portrait décourageant de l'espèce humaine* ainsi que l'unique utilisation du verbe *discutez* en guise de question. Tout d'abord, *le portrait de décourageant de l'espèce humaine* nuit à l'interprétation de la question, étant donné le manque de clarté, de rigueur et d'objectivité souligne le sujet 3. Le sujet 8 donne exactement la même explication pour le terme *discutez*. Par ailleurs, Berger, Dufresne et Déry (2005) affirment que l'une des difficultés les plus fréquentes reliée à la question est de « donner une mauvaise interprétation à un élément de la question » (p. 24). Ces deux formulations peuvent porter à confusion et passer à côté de l'aspect critique de la dissertation, nuisant à l'atteinte des critères du MELS (2008).

2. Développement

Trois des questions (1, 3, 4) de la grille 2b mènent au critère du développement de la grille de l'évaluation de l'épreuve uniforme de français : « Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction. » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Par contre, pour un seul énoncé, la question 2, selon les sujets 3 et 8, il serait risqué pour les élèves de développer sur leurs propres opinions personnelles au détriment d'un développement objectif sur les éléments à considérer du libellé. Également, à cause du manque de clarté et de précision des formulations du « portrait de décourageant de l'espèce humaine » et du terme *discutez*, les élèves risquent de dérapage quant au développement cohérent de ses arguments, de rédiger un « développement d'éléments inutiles » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 13) ou bien d'omettre un ou plusieurs éléments essentiels et de ne pas atteindre le critère du développement exigé par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008).

3. Cohérence

Encore une fois, trois des questions (1, 3, 4) de la grille 2b mènent au critère de la cohérence de la grille de l'évaluation de l'épreuve uniforme de français : « la clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Toutefois, pour le même énoncé, selon les mêmes sujets (3 et 8), la raison pour laquelle les mêmes sujets (3 et 8) ne s'attendent pas à ce que le critère de la cohérence de la grille d'évaluation du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) s'explique par le fait que les élèves pourraient élaborer leur point de vue basé sur une argumentation subjective et non en lien avec des textes littéraires à cause de l'utilisation de la consigne *discutez*, qui interpelle les élèves de manière plus directe ainsi que le *portrait décourageant*, qui pourrait être un sujet trop vague et trop imprécis pour certains élèves.

4. Argumentation

Deux des quatre questions permettent d'atteindre le critère de la grille d'évaluation de l'EUF portant sur « la valeur des arguments en lien avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). Les énon-

cés les plus à risque sont les questions 2 et 4 selon les analyses obtenues. Pour l'énoncé 2, il s'agit toujours de la même raison, soit la formulation du *portrait décourageant de l'espèce humaine* et l'utilisation du terme *discutez* qui causent problème, puisqu'il y a là un manque de clarté et que ces formulations inspirent davantage une impression de lecture plutôt qu'une observation objective. Le même raisonnement s'applique à l'énoncé 4, car le thème de la question porte sur *la poésie porteuse d'espoir* pour certains élèves. De plus, les sujets craignent que l'utilisation du pronom personnel *vous* interpelle directement les élèves, ce qui risque de les mener vers une argumentation hors sujet, subjective et peu cohérente.

5. Illustrations

Pour la totalité des sujets, le critère risque de ne pas être atteint à cause de l'absence de consigne sur l'intégration d'illustrations, de connaissances littéraires formelles et générales pour les quatre énoncés. Par contre, pour l'énoncé 3, le thème de la question risque d'être ambigu (*la poésie porteuse d'espoirs*) et de nuire à la bonne compréhension de la question pour certains élèves. Deux sujets (3 et 8) expliquent que le thème, par son manque de clarté, risque de mener les élèves vers des commentaires personnels, vers une argumentation non reliée aux textes eux-mêmes, d'autant plus qu'il y a la présence du pronom *vous* qui interpelle de manière directe les élèves. Le sujet 8 précise que le pronom *vous* peut causer problème pour les élèves. La dimension critique risque donc d'être absente, puisque les élèves pourraient se sentir invités à répondre de manière subjective, risquant par le fait même de passer à côté de l'essentiel de la question posée.

6. Explications

Pour le critère 6 *Explications*, selon les sujets, seul l'énoncé 1 peut mener les élèves à atteindre ce critère. Pour la majorité des sujets, une fois de plus, le critère risque de ne pas être atteint à cause de l'absence de consigne sur l'intégration d'illustrations, de connaissances littéraires formelles et générales pour les énoncés 3 et 4. Il y a également absence de question à l'intérieur du libellé. Selon les résultats, le manque de clarté et de précision des thèmes des libellés : *le portrait décourageant de l'espèce humaine* (énoncé 2) et *la vie [...] cruelle* (énoncé 3), serait aussi une cause importante qui risque de mener les élèves vers des commentaires personnels, vers une argumentation non reliée aux textes eux-mêmes. De plus, pour

l'énoncé 3, le sujet 8 répond que le pronom *vous* pourrait causer la même conséquence pour les élèves. Également pour l'énoncé 2, l'utilisation du terme *discutez* pourrait inviter les élèves à répondre de manière subjective, risquant par le fait même de passer à côté de la dimension critique de la dissertation.

7. Compréhension

La majorité des sujets répondent que le critère « la compréhension juste des textes littéraires » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004) risque de ne pas être atteint, surtout à cause de l'absence de consigne sur l'intégration de connaissances littéraires formelles et générales pour les quatre énoncés. Comme cette consigne est écrite à l'écart de la question elle-même, il est possible de dire que ce critère pourrait donc être atteint pour les quatre énoncés.

8. Connaissances formelles

Pour la totalité des sujets, le critère sur « la justesse et la pertinence des connaissances littéraires formelles » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004) risque de ne pas être atteint à cause de l'absence de la consigne sur l'intégration de connaissances littéraires formelles et générales pour les quatre énoncés. Comme cette consigne est écrite à l'écart de la question elle-même, il est possible de dire que ce critère pourrait donc être également être atteint pour les quatre énoncés, si les élèves portent attention également à la consigne donnée à l'écart de la question.

9. Connaissances générales

Tout comme pour les deux critères précédents, pour la totalité des sujets, le critère portant sur « la justesse et la pertinence des connaissances littéraires générales » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004) risque de ne pas être atteint à cause de l'absence de la consigne sur l'intégration d'illustrations, de connaissances littéraires formelles et générales pour les quatre énoncés. Ce critère pourrait donc être atteint seulement si les élèves portent attention également à la consigne donnée à l'écart de la question.

Cette synthèse a permis d'identifier les principales raisons qui peuvent faire en sorte que certains critères reliés au contenu de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français au collégial imposé par le MELS puissent être atteints ou non selon les résultats des analyses de la grille 2b.

CONCLUSION

A priori, il est possible de dire que nous avons réalisé une recherche originale par sa nature et par son but puisqu'elle a porté sur les questions écrites de l'épreuve uniforme de français, sujet peu étudié jusqu'à maintenant. Nous avons tenté de vérifier si les questions de l'épreuve uniforme de français étaient de qualité et également si les critères d'évaluation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pouvaient être atteints selon 14 enseignants de niveau collégial à l'aide de deux grilles que nous avons construites et fait valider par deux experts.

D'après les résultats obtenus, seulement la moitié des questions de la grille 1 portant sur les critères de qualité (1, 2, 3, 6, 7, 9 et 10) est considérée comme étant bien formulées selon les principes de rédaction proposés par Morissette (1984; 1993), Mayer et Ouellet (1991), CSMO-EAC (2007) et Arsenault (2001). De plus, seulement la moitié des énoncés des grilles 2a (1 et 2) et 2b (1 et 3) permettent aux élèves d'atteindre les critères d'évaluation du MELS (2008).

Tout d'abord, il est possible de constater que les questions qui ne sont pas considérées comme étant de qualité concordent généralement avec celles dont les critères d'évaluation, d'après les sujets, risquent de ne pas être atteints par les élèves. L'une des principales raisons nuisible à la compréhension des élèves, pour lesquelles les énoncés 5, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 ne sont pas tout à fait de qualité, repose particulièrement sur le fait que certaines formulations, certains mots manquent de clarté et de précision. De plus, les thèmes des libellés sont parfois davantage basés sur une impression de lecture plutôt que sur une observation objective des textes. En effet, lorsque le thème abordé, le sujet à critiquer porte sur un sentiment, un état d'être, les élèves pourraient être entraînés vers la rédaction d'un texte plus personnelle que critique. Il en est de même relativement à l'utilisation de pronoms personnels à l'intérieur de la question interpellant les élèves de manière directe. Dans un même ordre d'idées, selon un bon nombre de sujets, l'utilisation du verbe *discutez*, comme élément interrogatif, enlève la dimension critique et risque d'inciter les élèves à rédiger une argumentation subjective sans nécessairement faire référence aux textes proposés, puisque la prise de position n'est pas clairement indiquée. Relativement aux raisons pour lesquelles certains sujets mentionnent

qu'ils ne s'attendent pas à ce que les critères d'évaluation du MELS soient atteints par les élèves, celles-ci sont précisément les mêmes que celles de la grille 1. Il y a donc une parfaite concordance entre la qualité de la formulation de la question et les critères de la grille d'évaluation afin que les élèves puissent atteindre les objectifs de l'épreuve uniforme de français imposés par le MELS.

Le choix du vocabulaire et du contenu du libellé sont donc les deux critères les plus importants à considérer lors de la rédaction de questions, car ceux-ci peuvent faciliter la compréhension des élèves ou leur nuire. D'après nos résultats, il est souhaitable que les questions posées à l'épreuve uniforme de français soient construites en prenant davantage en considération les critères de qualité proposés par Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991; CSMO-EAC, 2007 et Arsenault, 2001. Afin de mieux « orienter » les responsables de la rédaction des futures questions posées à l'épreuve uniforme de français, voici quelques suggestions, quelques conseils, permettant de reformuler des questions qui nous semblent peu claires suite à notre recherche. Nous reprenons ci-dessous les énoncés 5, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 et nous proposons des modifications.

Énoncé 5 : A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié? (11 août 2004)

Rappelons ici que la faiblesse de ce libellé, d'après les sujets, est particulièrement causée par la l'expression « inspirent la pitié ». Comme il s'agit d'une question portant sur un sentiment, celle-ci risquerait de mener les élèves vers une argumentation non critique, vers un texte d'opinion personnelle, vers des commentaires personnels et non basés sur les textes. D'après les critères soulignés par Mayer et Ouellet (1991) et par le CSMO-EAC (2007), cette question devrait davantage être construite sur un thème qui susciterait une plus grande objectivité de la part des élèves et, du même coup, celle-ci correspondrait au but de l'EUUF, soit la rédaction d'une dissertation de nature critique.

Énoncé 8 : Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant? (11 août 1999)

L'expression « double inquiétant » est le cœur même du problème de l'énoncé. Par sa nature psychoanalytique, les élèves risquent de ne pas tout à fait comprendre le sens de ces mots. Par conséquent, les élèves pourraient être tentés de rédiger un texte sans toutefois répondre à la question. Or, le vocabulaire de la question doit être clair et compréhensible (Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001) et le contenu de la question doit contenir toutes les informations nécessaires pour aider les élèves à comprendre la question (Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001). Le libellé devrait plutôt être composé à partir d'un thème plus accessible et neutre (Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007) pour TOUS les élèves afin de faciliter leur compréhension. Un autre thème moins « spécialisé » et ne « sollici[tant pas] la sympathie ou l'antipathie » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 287) serait alors plus approprié pour la réécriture de ce libellé.

Énoncé 11 : *Cet extrait de On ne badine pas avec l'amour permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer. Discutez.* (15 mai 2002)

Selon les résultats obtenus, la plus grande problématique de la question se situe particulièrement à l'élément interrogatif de l'énoncé, soit l'utilisation du verbe « discutez », qui pourrait nuire à la compréhension des élèves. De plus, sa seule présence enlève la dimension critique du libellé. Or, le but de l'épreuve uniforme de français est de mener les élèves vers une réflexion critique et analytique. Comme la question risquerait d'être mal comprise par les élèves, ceux-ci pourraient être tentés de se diriger vers un texte d'opinion, passant ainsi à côté de l'essentiel, du but de la question, ce qui est à éviter selon Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007 et Arsenault, 2001. Retirer le verbe « discutez » de la question et le substituer par une formulation positive interrogative, comme « permet d'affirmer » pourrait être une première solution possible. L'énoncé deviendrait donc le suivant : *L'extrait de « On ne badine pas avec l'amour » permet-il d'affirmer qu'il faut renoncer à aimer?*

Énoncé 12 : *Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.* (13 décembre 2006)

« Discutez » cause exactement le même problème que pour l'énoncé précédent. Toutefois, le thème de la question portant sur « un portrait décourageant de l'espèce humaine » apporte

une autre problématique pour ce libellé selon les sujets. Le contenu, critère de rédaction proposé par Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007 et Arsenault, 2001 n'est pas clairement exprimé et manque de neutralité, ce qui risque d'inciter les élèves à émettre leurs propres commentaires personnels ou d'éprouver certaines difficultés à prendre position devant un tel énoncé. Afin que le critère du contenu puisse être respecté ainsi que les critères de rédaction du but (Morissette, 1984, 1993, CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001), de la tâche (Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, Arsenault, 2007) et de la neutralité (Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007), le libellé pourrait être modifié par la façon suivante : *Selon vous, est-il vrai que l'extrait du texte « Guerre civile » décrit une image négative de l'espèce humaine?*

Énoncé 13 : *Jugez-vous que les extraits proposés d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard décrivent la vie paysanne de façon réaliste? (7 août 1996)*

La première difficulté de ce libellé se situe sur le thème lui-même de la question : la vie paysanne. Les élèves peuvent ne pas posséder les connaissances nécessaires sur ce qu'est la vie paysanne à l'époque spécifiée, ce qui pourrait leur nuire de manière directe quant à la prise de position. Aussi, la fait d'utiliser le terme « réaliste » risque de créer de la confusion pour les élèves, étant donné de la double signification qu'il est possible de lui accorder : l'adjectif ou le courant littéraire réaliste. Il pourrait s'avérer nécessaire ici de préciser ce dont il est question. Le vocabulaire utilisé pour la rédaction d'une question doit être claire (Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001) et le contenu doit pouvoir guider les élèves dans leur compréhension (Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001). Finalement, autre aspect soulevé par les sujets de la recherche, la formulation « jugez-vous » interpelle les élèves de façon directe. Elle pourrait les inciter à rédiger une dissertation où la dimension critique serait omise. Selon Mayer et Ouellet, 1991 et le CSMO-EAC, 2007, il importe d'éviter ce genre d'interpellation directe afin que le critère de la neutralité puisse être respecté. Le thème et la formulation de la question seraient donc à revoir.

Énoncé 14 : *On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoirs. Le poème de Gatien Lapointe et la chanson de Gorges Dor vous amènent-ils à cette conclusion? (18 décembre 1996)*

Tout comme pour l'énoncé précédent, la formulation « vous amènent-ils » interpelle directement les élèves, alors que les principes de rédaction proposés par Mayer et Ouellet (1991) et par le CSMO-EAC (2007) précisent justement de ne pas le faire. Par conséquent, la dimension critique risque de ne pas être présente dans les textes des élèves et le but de l'épreuve uniforme de français pourrait alors ne pas être atteint. De plus, le contenu de la question serait à préciser, car il n'est pas tout à fait clair s'il s'agit de *la poésie en général qui est porteuse d'espoir* ou bien seulement les textes de Gatien Lapointe et de Georges Dor qui le sont. Comme le critère du contenu (Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007, Arsenault, 2001) n'est pas respecté, il y a un risque, selon les sujets, que les élèves dérapent et qu'ils passent à côté de l'essentiel de la question. Afin de faciliter leur compréhension, la question pourrait, par exemple, être reformulée ainsi : *Le poème de Gatien Lapointe et la chanson de Georges Dor apportent-ils un message d'espoir?*

Énoncé 15 : *La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».* (13 août 1997)

Comme l'énoncé n'est composé que d'une seule affirmation, les critères de qualité proposés par Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007 et Arsenault, 2001 peuvent difficilement être respectés. Dans ce cas-ci, l'ajout d'une interrogation serait la première suggestion à apporter. De plus, le thème de la question portant sur la cruauté de la vie, basée davantage sur une impression, pourrait être plus précis, selon les sujets de la recherche, pour ainsi éviter que les élèves tombent dans le piège d'une observation subjective au détriment d'un point de vue plus objectif. À cause de ce manque de précision, le libellé répond difficilement à tous les critères de qualité (à l'exception de la syntaxe) suggérés par Morissette, 1984; 1993, Mayer et Ouellet, 1991, CSMO-EAC, 2007 et Arsenault 2001. Afin de répondre aux critères de qualité, la question pourrait être reformulée, par exemple, de cette façon : *Selon vous, la vie est-elle montrée de manière cruelle dans le conte « Aux champs » de Maupassant?*

Bien entendu, il s'agit ici d'une première expérimentation sur le sujet. Les résultats obtenus peuvent nous éclairer davantage sur les causes possibles des échecs des élèves qui sont reliés au contenu. Il serait également intéressant d'approfondir le sujet avec un plus grand nombre de participants pour ainsi avoir des résultats généralisables, car les données recueillies ne

proviennent que de 14 sujets; nombre représentant environ 1 % seulement du nombre total d'enseignants de français au collégial au Québec ($n = 1\ 224$). Il pourrait être également pertinent d'augmenter l'échantillon des libellés de l'épreuve uniforme de français afin de pouvoir en tirer une conclusion plus représentative. Il serait également intéressant de réaliser une autre recherche qui permettrait de connaître le point de vue d'élèves et de leur compréhension des questions posées à l'épreuve uniforme.

RÉFÉRENCES

- Anderson, Lorin W. et David R. Krathwohl. 2001. *A taxonomy for learning. Teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman. 352 p.
- Arsenault, Louise. 2001. *L'examen écrit*. En ligne : <http://www.fsg.ulaval.ca/fileadmin/doc/Examen%20ecrit%20guide2001.pdf>. (Consulté le 15 octobre 2007).
- Bardin, Laurence. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France. 291 p.
- Beauchemin, Suzanne et Dominique Fortier. 2005. *Parce que, un guide d'autocorrection du français écrit*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel (CEC). 152 p.
- Berger, Richard, Diane Déry et Jean-Pierre Dufresne. 1998. *L'épreuve uniforme de français : pour réussir sa dissertation critique*. Laval : Groupe Beauchemin. 222 p.
- Berger, Richard, Diane Déry, et Jean-Pierre Dufresne. 2005. *L'épreuve uniforme de français, pour réussir sa dissertation critique*. Deuxième édition. Laval : Groupe Beauchemin. 240 p.
- Berger, Richard. 2007a. « À propos du décalage entre la passation de l'épreuve uniforme de français et le cours 601-103-04 : ses effets sur le taux de réussite ». *Correspondance*, vol. 12, no 4, p. 18-21.
- Berger, Richard. 2007b. *Pour une révision des épreuves uniforme de langue d'enseignement et de littérature*. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/enssup/enscoll/Eprv_uniforme/Pour_une_revision_des_EU-abrege.pdf. (Consulté le 10 septembre 2007).
- Bernard, Huguette et France Fontaine. 1982. *Les questions à choix multiples, guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction*. Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique. 166 p.
- Bloom, Benjamin Samuel. 1969. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: Éducation Nouvelle. 232 p. (Trad. par Marcel Lavallée).
- CSMO-EAC. 2007. *Comment mener une étude de A à Z*. En ligne : <http://www.csmoe-sac.qc.ca/actualites/statique/actualites34.html>. (Consulté le 14 mars 2007).
- De Koninck, Godelieve. 1989. *Le questionnement de texte : un instrument d'apprentissage formatif*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 281 p.
- De Koninck, Godelieve. 1993. *Le plaisir de questionner en classe de français*. Montréal : Éditions Logiques. 183 p.

- De Singly, François. 2005. *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin. 127p.
- Farrar, Mary Thomas. 1984. «Asking better questions». *Reader teacher*, vol. 38, no 1, p. 10-15.
- Fournier, Georges-Vincent. 2000. *Face à l'épreuve : les outils, les œuvres : guide pratique de préparation à l'épreuve uniforme de français*. Montréal : Hurtubise HMH. 167 p.
- Garneau, Jacques. 1997. *Pour réussir l'épreuve uniforme de français : la dissertation critique*. Saint-Laurent : Trécarré. 107 p.
- Greffe, Micheline. 2007. *Du texte au texte... et un peu plus*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal. 101 p.
- Javeau, Claude. 1992. *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles. 158 p.
- Jones, A. Russel. 2000. *Méthodes de travail en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université. 332 p.
- Landsheere, Gilbert de. 1984. *Évaluation continue et examens : précis de docimologie*. Bruxelles : Labor. 295 p.
- Leclercq, Dieudonné. 1986. *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles : Labor. 153 p.
- Lessard, Jean-Louis. 1996. *La communication écrite au collégial : guide raisonné*. Sainte-Foy : Le Griffon d'argile. 237 p.
- Louis, Rolland. 1999. *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Études vivantes. 212 p.
- Lussier, Denise et Turner, Carolyn E. 1995. *Le point sur...l'évaluation en didactique des langues*. Anjou : Centre Éducatif et Culturel (CEC). 257 p.
- Malenfant, Annick, 2003. *L'analyse de la question dans les examens d'élèves du secondaire en difficultés graves d'apprentissage*, Rapport d'activité de Maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, 52p.
- Maltais, Marcel. 1983. *Le questionnement de textes et les niveaux de compréhension*. Montréal : Ville-Marie. 59 p.
- Mayer, Robert; Ouellet, Francine; Saint-Jacques, Marie-Christine; Turcotte, Daniel. 2000. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin. 409 p.

- Mayer, Robert et Francine Ouellet, 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin. 537 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2001. *Les épreuves uniformes de français, édition 2000-2001*. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/epr-unif-0102.pdf. (Consulté le 4 juin 2007).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2004. *Les dessus et les dessous de l'épreuve uniforme de français*. Québec : Gouvernement du Québec. 13 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2006-2007. Statistiques et Résultats aux épreuves uniformes de français et d'anglais, langue d'enseignement et littérature. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/epr-unif-0607.pdf. (Consulté le 28 juillet 2007).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007a. Article 26. En ligne : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/C_29/C29R5_1_1.htm. (Consulté le 10 septembre 2008).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007b. *Les épreuves uniformes de français, édition 2006-2007*, http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/epr-unif-0102.pdf. (Consulté le 14 juillet 2008).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Guide de correction 2007*. En ligne : http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Eprv_uniforme/guide_janvier_2007.pdf. (Consulté 20 mai 2007).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2008. Établissements d'enseignement collégial. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ENS-COLL/etablissements.asp>. (Consulté le 12 février 2007).
- Moffet, Jean-Denis. 2003. « La réussite aux épreuves uniformes de langue d'enseignement et la réussite au collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, no 1, p. 31-35.
- Moffet, Jean-Denis et Francine Bergeron. 1996. « À propos de l'épreuve uniforme de français, Quand l'anguille sous la roche n'est que mirage... ». *Pédagogie collégiale*, vol. 10, no 1, p. 14-15.
- Morissette, Dominique et Robert Tousignant. 1990. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Boucherville : Gaëtan Morin. 237 p.
- Morissette, Dominique. 1984. *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. 423p.
- Morissette, Dominique. 1993. *Les examens de rendement scolaire*, troisième édition. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. 469 p.

- Morissette, Dominique. 1993. *Les examens de rendement scolaire*, troisième édition. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval. 469 p.
- Morissette, Dominique. 1996. *Guide pratique de l'évaluation sommative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique. 130 p.
- Ornstein, Allan. 1987. Questioning : The essence of Good Teaching-Part II. *NASSP*, p. 72-80.
- Ouellet, André. 1994. *Processus de recherche, une introduction à la méthodologie de la recherche*. Sainte-foy : Presses de l'Université du Québec. 276 p.
- Tuckman, Bruce W. 1988. *Testing for teachers*. San Diego, CA : Harcourt Brace Jovanovich.
- Zakahartchouk, Jean-Michel. 1990. *Lecture d'énoncés et de consignes*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique. 122 p.

APPENDICE A

**GRILLE D'ÉVALUATION DU MELS
POUR L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (UEF)**

I COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

1. **L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.**
 - La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
 - Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.
 - La clarté, la cohérence et la constance du point de vue.
2. **L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves pertinentes puisées dans les textes proposés.**
 - La valeur et la cohérence des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève.
 - La pertinence des illustrations ou de preuves.
 - L'efficacité des explications.
3. **L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.**
 - La compréhension juste des textes littéraires
 - La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».
 - La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

II STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉLÈVE

4. **L'élève rédige une introduction et une conclusion complètes et pertinentes.**
 - La présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction.
 - La présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion.
 - La cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction, et celle entre les parties et les phrases de la conclusion.
5. **L'élève construit un développement cohérent et des paragraphes organisés logiquement.**
 - La structure du développement.
 - La construction des paragraphes.
 - L'enchaînement des idées.

III MAÎTRISE DE LA LANGUE

6. **L'élève emploie un vocabulaire précis et varié, et sa façon de s'exprimer est claire et diversifiée.**
 - L'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication.
 - La variété du vocabulaire et la richesse de l'expression.
 - La clarté de l'expression.
7. **L'élève construit des phrases correctes et place adéquatement des signes de ponctuation.**
 - Est considérée comme une erreur de syntaxe toute erreur relative à l'ordre des mots et à la construction des phrases.
 - Est considérée comme une erreur de ponctuation toute erreur relative à l'emploi des signes de ponctuation pour marquer le discours.
8. **L'élève observe l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale.**
 - Est considérée comme une erreur d'orthographe d'usage toute graphie fautive d'un mot qui fait l'objet d'une entrée au dictionnaire.
 - Est considérée comme une erreur d'orthographe grammaticale toute graphie qui contrevient à l'application d'une règle de grammaire.

APPENDICE B

LETTRE DE SOLLICITATION POUR PARTICIPER À LA RECHERCHE

(Envoi par courriel)

Montréal, le 26 février 2008

Monsieur/Madame
[Cégep]
[Adresse]

Je suis Geneviève Bérubé, étudiante à la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je réalise une recherche indépendante sous la direction de madame Clémence Préfontaine, professeure titulaire au département de linguistique et de didactique des langues à l'UQAM. Mon mémoire porte sur l'épreuve uniforme de français au collégial.

Selon les dernières statistiques du site web du MELS, le taux de réussite de l'épreuve uniforme de français est à la baisse de 7 % depuis 1996. Les facteurs liés à l'augmentation du nombre d'échecs sont multiples. Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresse plus particulièrement à la formulation de la question de l'épreuve uniforme afin de savoir si les questions proposées sont de qualité, puisque celles-ci ont un impact direct sur le contenu du texte de l'élève. Les objectifs de ma recherche sont de :

1. Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, la qualité des questions posées lors de l'épreuve uniforme de français;
2. Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, leurs attentes à partir de ces questions, relativement au contenu des textes écrits par les élèves.

Je sollicite donc votre participation à cette recherche en remplissant deux grilles:

Dans la grille 1, je vous demande d'indiquer, selon vous, quels critères de qualité sont respectés par les libellés de chacune des questions et de justifier votre réponse. Les questions relè-

vent de huit catégories selon leur forme syntaxique. La tâche à effectuer dans cette grille est donc de les analyser à partir de six paramètres de qualité.

La grille 2 est semblable à la grille 1, sauf qu'il s'agit ici de savoir si les questions proposées en fonction des sous-critères du critère I de la grille d'évaluation amènent les élèves à respecter les attentes du MELS et je vous demande de justifier votre réponse. Je retiens uniquement le critère I de la grille du MELS, car celui-ci est directement relié au contenu du texte des élèves.

Soyez assuré que toutes les informations recueillies demeureront confidentielles.

Je vous demande également s'il vous plaît de répondre à ce courriel positivement ou négativement dans un délai de 48 heures.

Je vous remercie beaucoup de votre attention et de votre collaboration.

Geneviève Bérubé

Courriel : berube.genevieve@courrier.uqam.ca

APPENDICE C

LETTRE OFFICIELLE DE PARTICIPATION

Montréal, le 4 mars 2008

Monsieur/Madame

Cégep

Adresse

Code postal

Je suis Geneviève Bérubé, élève à la maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Je réalise une recherche indépendante sous la direction de madame Clémence Préfontaine, professeure titulaire au département de linguistique et de didactique des langues à l'UQAM. Mon mémoire porte sur l'épreuve uniforme de français au collégial.

Selon les dernières statistiques du site web du MELS, le taux de réussite de l'épreuve uniforme de français est à la baisse de 7 % depuis 1996. Les facteurs liés à l'augmentation du nombre d'échecs sont multiples. Dans le cadre de ma recherche, je m'intéresse plus particulièrement à la formulation de la question de l'épreuve uniforme afin de savoir si les questions proposées sont de qualité, puisque celles-ci ont un impact direct sur le contenu du texte de l'élève. Les objectifs de ma recherche sont de :

3. Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, la **qualité** des questions posées lors de l'épreuve uniforme de français;
4. Vérifier, auprès d'enseignants de français du collégial, leurs **attentes** à partir de ces questions, relativement au contenu des textes écrits par les élèves.

Je sollicite donc votre participation à cette recherche en remplissant deux grilles :

Dans la grille 1, je vous demande d'indiquer, selon vous, quels critères de qualité sont respectés par les libellés de chacune des questions et de justifier votre réponse. Les questions relè-

vent de huit catégories selon leur forme syntaxique. La tâche à effectuer dans cette grille est donc de les analyser à partir de six paramètres de qualité, indiqués sur la grille.

La grille 2 est semblable à la grille 1, sauf qu'il s'agit ici de savoir si les questions proposées en fonction des sous-critères du critère I de la grille d'évaluation amènent les élèves à respecter les attentes du MELS et je vous demande de justifier votre réponse. Je retiens uniquement le critère I de la grille du MELS, car celui-ci est directement relié au contenu du texte des élèves.

Je vous demande de me retourner les deux grilles dûment complétées pour le **vendredi 28 mars 2008**, par retour de **courrier**, à mon adresse qui se trouve ci-dessous. Le renvoi des textes (servant d'appui en cas de besoin) n'est pas nécessaire. Le temps approximatif pour répondre aux deux grilles peut varier d'une personne à l'autre, soit entre une heure et deux heures.

Soyez assurée que toutes les informations recueillies demeureront confidentielles.

Je vous remercie beaucoup de votre attention et de votre collaboration.

Geneviève Bérubé
Coordonnées et
téléphone personnel

APPENDICE D

TROIS EXEMPLES DE LIBELLÉS COMPLETS DE SUJETS POUR L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (EUF)

PREMIER SUJET

Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des *Beaux Dimanches* de Marcel Dubé et dans celui d'*Uranus* de Marcel Aymé ?

Vous soutiendrez votre point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves relatives au contenu et à la forme des textes proposés, preuves puisées dans ces textes et dans vos connaissances littéraires* qui conviennent au sujet de rédaction.

Textes Un extrait des *Beaux Dimanches* de Marcel Dubé et un extrait d'*Uranus* de Marcel
: Aymé.

Références DUBÉ, Marcel. *Les Beaux Dimanches*, Montréal, Éditions Leméac, 1969, p. 35-
: 38.

AYMÉ, Marcel. *Uranus*, Paris, Éditions Gallimard, 1948, p. 7-11.

DEUXIÈME SUJET

Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquietant ?

Vous soutiendrez votre point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves relatives au contenu et à la forme des textes proposés, preuves puisées dans ces textes et dans vos connaissances littéraires* qui conviennent au sujet de rédaction.

Textes Le poème « La nuit de décembre » d'Alfred de Musset et « L'Étranger », extrait de
: *Les Plaisirs et les Jours* de Marcel Proust.

Références MUSSET, Alfred de. *Poésies complètes*, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque
: de la Pléiade, 1969, p. 310-315.

PROUST, Marcel. *Les Plaisirs et les Jours*, Paris, Le Livre de Poche, 1971, p.
242-245.

TROISIÈME SUJET

Est-il juste d'affirmer que, dans les extraits des *Lettres chinoises* de Ying Chen, Yuan, le narrateur, considère positivement les valeurs occidentales ?

Vous soutiendrez votre point de vue à l'aide d'arguments cohérents et convaincants et à l'aide de preuves relatives au contenu et à la forme du texte proposé, preuves puisées dans ce texte et dans vos connaissances littéraires* qui conviennent au sujet de rédaction.

Textes : Extraits de *Lettres chinoises* de Ying Chen.

Références : CHEN, Ying. *Les Lettres chinoises*, Montréal, Éditions Leméac, 1993, p. 55-57, 93-94.

- * On entend par connaissances littéraires le fait d'utiliser des procédés langagiers (figures de style, versification, types de phrases, etc.) et des notions littéraires (point de vue narratif, genres, etc.) au service de votre argumentation. On reconnaît également comme connaissances littéraires le fait de vous référer à d'autres oeuvres que les textes proposés, de relier ces derniers à des courants ou tendances littéraires ou le fait d'avoir recours à des connaissances culturelles et sociohistoriques qui conviennent au sujet de rédaction.

APPENDICE E

LISTE DES TEXTES LITTÉRAIRES ENVOYÉS AUX SUJETS

Liste des textes littéraires

Énoncé 1

Textes : Un extrait du conte *Bibliomanie* de Gustave Flaubert et un extrait du récit *Un ange cornu avec des ailes de tôle* de Michel Tremblay.

Références : CARCO, Francis. *La Bohème et mon cœur*, Paris, Éditions Albin Michel, 1951, p. 215.

PRÉVERT, Jacques. *Paroles*, Paris, Éditions Gallimard, collection Folio, 1994, p. 206-207

Énoncé 2

Textes : Les poèmes « L'Octobre » de Gaston Miron et « Je murmure le nom de mon pays » de Jean-Guy Pilon.

Références : FLAUBERT, Gustave. *Bibliomanie et autres textes*, 1836-1839, Paris, Jean-Cyrille Godefroy, 1982, p. 15-17.

TREMBLAY, Michel. *Un ange cornu avec des ailes de tôle*, Montréal, Leméac/Actes Sud, 1994, p. 169-175.

Énoncé 3

Textes : Les poèmes « L'Octobre » de Gaston Miron et « Je murmure le nom de mon pays » de Jean-Guy Pilon.

Références : MIRON, Gaston. *L'Homme rapaillé*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1970, p. 62.

PILON, Jean-Guy. *Comme eau retenue*, Montréal, Les Éditions de l'Hexagone, 1968, p. 151-153.

Énoncé 4

Textes : «Vingt ans» de Léo Ferré et «Roman» d'Arthur Rimbaud.

Référence: Léo Ferré. *La Mauvaise Graine*. Textes, poèmes et chansons. Le Livre de poche. Librairie Générale Française, 1995, p. 120-121.

Arthur Rimbaud. «Roman» dans *Recueil de textes littéraires français, XIXe siècle*, Paris, Hachette, 1969, p. 484.

Énoncé 5

Textes : Un extrait de la pièce *Les Beaux Dimanches* de Marcel Dubé et un extrait de la pièce *Le Passé antérieur* de Michel Tremblay.

Références : DUBÉ, Marcel. *Les Beaux Dimanches*, Montréal, Leméac, 1969, p. 38-44.

TREMBLAY, Michel. *Le Passé antérieur*, Montréal, Leméac, 2003, p. 17-19.

Énoncé 6

Textes : Le conte " La Dernière Classe " d'Alphonse Daudet.

Référence : DAUDET, Alphonse. *Contes du lundi*, Paris, Nelson Éditeurs, 1951, p. 12-19.

Énoncé 7

Textes : Le poème « Prière bohémienne » de Félix Leclerc et la chanson « T'appelles ça vivre, toi, Jos? » de Jean-Pierre Ferland.

Références : LECLERC, Félix. *Tout Félix en chansons*, Montréal, Nuit blanche éditeur, 1996, p. 182-183.

FERLAND, Jean-Pierre. *Mes années d'école*, Montréal, Les Éditions Jaune Inc., 1993, p. 180-181.

Énoncé 8

Textes : Le poème « La nuit de décembre » d'Alfred de Musset et « L'Étranger », extrait de *Les Plaisirs et les Jours* de Marcel Proust.

Références : MUSSET, Alfred de. *Poésies complètes*, Paris, Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, p. 310-315.

PROUST, Marcel. *Les Plaisirs et les Jours*, Paris, Le Livre de Poche, 1971, p. 242-245.

Énoncé 9

Textes : Un extrait du roman *Un homme et son péché* de Claude-Henri Grignon et un extrait de la pièce *L'avare* de Molière.

Références : GRIGNON, Claude-Henri. *Un homme et son péché*, Montréal, Les Éditions du Vieux Chêne, 1935, p. 27-29.

MOLIÈRE. *L'avare*, Montréal, Groupe Beauchemin, coll. « Parcours d'une œuvre », 2000, p. 103 et 106.

Énoncé 10

Textes : Un extrait des *Beaux Dimanches* de Marcel Dubé et un extrait d'*Uranus* de Marcel Aymé.

Références : DUBÉ, Marcel. *Les Beaux Dimanches*, Montréal, Éditions Leméac, 1969, p. 35-38.

AYMÉ, Marcel. *Uranus*, Paris, Éditions Gallimard, 1948, p. 7-11.

Énoncé 11

Texte : Un extrait de la pièce *On ne badine pas avec l'amour* d'Alfred de Musset.

Référence : MUSSET, Alfred de. *On ne badine pas avec l'amour*, Paris, Bordas, Coll. « Univers des lettres Bordas », 1984, p. 66-68.

Énoncé 12

Texte : Un poème intitulé « Guerre civile » de Victor Hugo.

Référence : HUGO, Victor. *La légende des siècles*, Paris, Éditions Baudelaire, 1966, p. 537 à 539.

Énoncé 13

Textes d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard.

Référence: Albert Laberge. «Les Noces d'or» dans *Anthologie d'Albert Laberge*, Montréal, Le cercle du livre de France, 1972, p. 39-43.

Félix-Antoine Savard. *Menaud, maître-draveur*. Montréal. Fidès 1964, p. 91-93 et 118.

Énoncé 14

Textes : Le poème «Au ras de la terre» de Gatien Lapointe et la chanson «Maudit pays» de Georges Dor.

Références: Gatien Lapointe. *Ode au Saint-Laurent*, précédée de *J'appartiens à la terre*, Montréal, Les Éditions du Jour, 1963, p. 9-10.

Georges Dor. *Poèmes et chansons d'amour et d'autre chose*, Bibliothèque québécoise, 1991, p.86-87.

Énoncé 15

Texte : Le conte «Aux champs» de Guy de Maupassant.

Référence: Guy de MAUPASSANT. *Contes de la bécasse*, Paris, Garnier-Flammarion, 1979, p. 175-185.

APPENDICE F

TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA GRILLE 1

<i>Catégories de questions</i>	<i>Libellés des questions qui apparaissent dans la GRILLE I</i>
1	<i>La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et de Prévert. Cette affirmation est-elle juste? (11 août 2004)</i>
1	<i>Dans les extraits de Bibliomanie et d'Un ange cornu avec des ailes de tôle, la relation que les personnages entretiennent avec les livres est identique. Cette affirmation est-elle juste? (15 mai 2002)</i>
2	<i>Peut-on dire que le pays suscite autant de remords que d'espoirs dans les poèmes « L'Octobre » et « Je murmure le nom de mon pays »? (15 mai 2002)</i>
2	<i>Peut-on dire que, autant par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle d'Arthur Rimbaud dans le poème « Roman »? (7 août 1996)</i>
3	<i>A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié? (11 août 2004)</i>
3	<i>Dans le conte « La dernière Classe » a-t-on raison de dire que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme? (15 décembre 1999).</i>
4	<i>Est-il juste d'affirmer que, dans leur texte, les auteurs proposent une même vision du quotidien? (11 juin 2006)</i>
4	<i>Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant? (11 août 1999)</i>
5	<i>Grignon et Molière présentent-ils le vice de leur personnage respectif de la même manière? (7 août 2002)</i>
5	<i>Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des Beaux Dimanches de Marcel Dubé et dans celui d'Uranus de Marcel Aymé? (6 août 2003)</i>
6	<i>Cet extrait de On ne badine pas avec l'amour permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer. Discutez. (15 mai 2002)</i>
6	<i>Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez. (13 décembre 2006)</i>
7	<i>Jugez-vous que les extraits proposés d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard décrivent la vie paysanne de façon réaliste? (7 août 1996).</i>
7	<i>On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatien Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion? (18 décembre 1996)</i>
8	<i>La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ». (13 août 1997)</i>

APPENDICE G

GRILLE 1

Veillez noter que la disposition de la grille 1 présentée dans cet appendice diffère quelque peu du format de la grille envoyée aux sujets, qui avaient de la place pour écrire.

GRILLE 1

Nom de l'experte ou de l'expert _____

Institution d'enseignement _____

Fonction _____

Vous enseignez le français dans un cégep francophone depuis _____

Signature du participant _____

Indiquez, SELON VOUS, quels critères de qualité (liste ci-dessous) sont respectés par les libellés de chacune des questions (colonne de gauche, à partir de la page suivante) et justifiez votre réponse.

Critères de qualité

1. La question mène l'élève à une réflexion analytique et critique sur des textes littéraires selon les objectifs des critères liés au contenu de l'épreuve uniforme de français.
2. L'énoncé demande de prendre position, en répondant à une question requérant une réponse positive ou négative, en la justifiant à l'aide d'arguments puisés dans le ou les textes.
3. TOUS les mots de la question sont compréhensibles et clairs pour l'élève.
4. La question est formulée de façon concise incluant TOUS les mots clés et utiles pour faciliter la compréhension de l'élève.
5. La question ne doit pas interpeller les commentaires personnels de l'élève.
6. La forme positive interrogative est suggérée pour la formulation de la question.

LIBELLÉS DES QUESTIONS	VOTRE POSITION
<p>EXEMPLE :</p> <p><i>Aurait-on raison de dire que la mort est plus attirante que la vie dans Saint Exupéry?</i></p>	<p style="text-align: center;">EXEMPLE DE RÉPONSE QUE VOUS POURRIEZ DONNER</p> <p>Critères de qualité RESPECTÉS par le libellé de la question (Si vous le voulez bien, vous pourriez également commenter les autres critères plus ou moins respectés pour mieux compléter votre réponse). : <u>3, 4, 6</u></p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères respectés Critères 3 et 4 : Tous les mots utilisés pour la formulation de la question semblent clairs pour les élèves. La question est courte et contient tous les mots nécessaires pour y répondre. Toutefois, elle aurait pu être un peu plus concise : « La mort est-elle plus attirante que la vie dans Saint-Exupéry? »</p> <p>Critère 6 : La question est belle et bien construite à la forme positive et interrogative facilitant probablement la prise de position de l'élève. Toutefois, il y a la présence du pronom <i>on</i> qui pourrait laisser sous-entendre à l'élève qu'il peut émettre ses commentaires personnels. Il risquerait donc d'utiliser la première personne du singulier, et, par le fait même, de s'éloigner du sujet, ce qui ne correspondrait pas tout à fait au critère 5.</p> <p>Critères NON respectés Critères 1 et 2 : Je m'attends à ce que l'élève réponde <i>oui</i> ou <i>non</i> à la question de façon critique à partir du texte de Saint-Exupéry. Toutefois, le titre du texte n'est pas mentionné dans la question, créant un manque aux critères 1 et 2, c'est-à-dire l'extrait du titre exact du texte à lire directement relié à l'énoncé.</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>1) <i>La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et de Prévert. Cette affirmation est-elle juste?</i> (11 août 2004)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>2) <i>Dans les extraits de Bibliomanie et d'Un ange cornu avec des ailes de tôle, la relation que les personnages entretiennent avec les livres est identique. Cette affirmation est-elle juste?</i> (15 mai 2002)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>3) <i>Peut-on dire que le pays suscite autant de remords que d'espoirs dans les poèmes « L'Octobre » et « Je murmure le nom de mon pays »? (15 mai 2002)</i></p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>4) <i>Peut-on dire que, autant que par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle d'Arthur dans « Roman »? (7 août 1996)</i></p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>5) <i>A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?</i> (11 août 2004)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>6) <i>Dans le conte « La dernière Classe » a-t-on raison de dire que le maître nourrit davantage le sentiment de culpabilité que le patriotisme?</i> (15 décembre 1999)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>7) <i>Est-il juste d'affirmer que, dans leur texte, les auteurs proposent une même vision du quotidien?</i> (11 juin 2005)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>8) <i>Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant?</i> (11 août 1999)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>9) <i>Grignou et Molière présentent-ils le vice de leur personnage respectif de la même manière?</i> (7 août 2002)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>10) <i>Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans des Beaux Dimanches de Marcel Dubé et dans celui d'Uranus de Marcel Aymé?</i> (11 août 1999)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>11) <i>Cet extrait de On ne badine pas avec l'amour permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer. Discutez.</i> (15 mai 2002)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>12) <i>Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez. (13 décembre 2006)</i></p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>13) <i>Jugez-vous que les extraits proposés d'Albert Laberge et de Félix-Antoine Savard décrivent la vie paysanne de façon réaliste? (7 août 1996).</i></p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>14) <i>On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gaiien Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion?</i> (18 décembre 1996)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>
<p>15) <i>La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».</i> (13 août 1997)</p>	<p>Critères de qualité respectés par le libellé de la question: _____ Votre justification :</p> <p>Critères respectés</p> <p>Critères NON respectés</p>

APPENDICE H

TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA GRILLE 2a

Catégories de questions	Libellé des questions qui apparaissent dans la GRILLE 2a
1	1) <i>La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et de Prévert. Cette affirmation est-elle juste?</i> (11 août 2004)
2	2) <i>Peut-on dire que, autant par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle d'Arthur Rimbaud dans le poème « Roman »?</i> (7 août 1996)
3	3) <i>A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?</i> (11 août 2004)
4	4) <i>Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant?</i> (11 août 1999)

APPENDICE I

GRILLE 2a

Veillez noter que la disposition de la grille 2a présentée dans cet appendice diffère quelque peu du format de la grille envoyée aux sujets, qui avaient de la place pour écrire.

GRILLE 2a

Nom de l'experte ou de l'expert _____

Institution d'enseignement _____

Fonction _____

Vous enseignez le français dans un cégep francophone depuis _____

Signature du participant _____

SELON VOUS, les questions proposées en fonction des sous critères du critère 1 de la grille du MELS mènent-elles les élèves à respecter les attentes du MELS et justifiez votre réponse.

Critère 1 : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critères du critère 1 de la grille du MELS

A) L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.
3. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue.

B) L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants.

4. La valeur et la cohérence des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève
5. La pertinence des illustrations ou de preuves.
6. L'efficacité des explications.

C) L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

7. La compréhension juste des textes littéraires.
8. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».
9. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

LIBELLÉS DES QUESTIONS	VOTRE POSITION
<p>EXEMPLE :</p> <p><i>Aurait-on raison de dire que la mort est plus attirante que la vie dans Saint Exupéry?</i></p>	<p>EXEMPLE DE RÉPONSE QUE VOUS POURRIEZ DONNER</p> <p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question (Si vous le voulez bien, vous pourriez commenter les autres sous-critères qui ne pourraient, selon vous, pas être atteints par la question pour mieux compléter votre réponse) : <u>1, 2, 3, 4 et 6</u></p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critère 1, 2 : Je m'attends à ce que l'élève écrive sur ce qui est de plus fascinant, de plus attirant entre la vie et la mort uniquement à partir d'un seul texte. Toutefois, le titre n'est pas précisé dans la question. Je m'attends à ce qu'il réponde en effectuant un choix entre la vie et la mort.</p> <p>Critère 3, 4 et 6 : Je m'attends donc à une réponse claire, convaincante et pertinente, donc UNIQUEMENT sur ce qui paraît le mieux entre la vie et la mort selon le texte de Saint-Exupéry.</p> <p>Critères non atteints</p> <p>Critère 5, 7, 8, 9 : L'utilisation de preuves et de citations pour la rédaction de la dissertation n'est pas mentionnée dans la question elle-même. Il n'y a aucune indication précisant l'intégration des connaissances littéraires et des procédés d'écriture non plus.</p>

LIBELLÉS DES QUESTIONS	VOTRE POSITION
<p>1) <i>La pluie est associée au bonheur dans les poèmes de Carco et de Prévert. Cette affirmation est-elle juste?</i> (11 août 2004)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>
<p>2) <i>Peut-on dire que, autant par la forme que par le contenu, la vision de la jeunesse de Léo Ferré dans « Vingt ans » rejoint celle d'Arthur Rimbaud dans le poème « Roman »?</i> (7 août 1996)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>

LIBELLÉS DES QUESTIONS	VOTRE POSITION
<p>3) <i>A-t-on raison de dire que, dans les extraits proposés, les personnages inspirent la pitié?</i> (11 août 2004)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>
<p>4) <i>Est-il juste de dire que, dans ces deux textes, le personnage de l'étranger est un double inquiétant?</i> (11 août 1999)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>

APPENDICE J

TABLEAU DE SPÉCIFICATION DE LA GRILLE 2b

Catégories de questions	Libellé des questions qui apparaissent dans la GRILLE 2b
5	1) <i>Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des Beaux Dimanches de Marcel Dubé et dans celui d'Uranus de Marcel Aymé?</i> (11 août 1999)
6	2) <i>Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.</i> (13 décembre 2006)
7	3) <i>On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatien Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion?</i> (18 décembre 1996)
8	4) <i>La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».</i> (13 août 1997)

APPENDICE K

GRILLE 2 b

Veillez noter que la disposition de la grille 2b présentée dans cet appendice diffère quelque peu du format de la grille envoyée aux sujets, qui avaient de la place pour écrire.

GRILLE 2b

Nom de l'experte ou de l'expert _____

Institution d'enseignement _____

Fonction _____

Vous enseignez le français dans un cégep francophone depuis _____

Signature du participant _____

SELON VOUS, les questions proposées en fonction des sous critères du critère 1 de la grille du MELS mènent-elles les élèves à respecter les attentes du MELS et justifiez votre réponse

Critère 1 : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critères du critère 1 de la grille du MELS

A) L'élève traite de façon explicite tous les éléments de l'énoncé du sujet de rédaction.

1. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
2. La mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction.
3. Le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction.
4. La clarté, la cohérence et la constance du point de vue.

B) L'élève développe un point de vue critique à l'aide d'arguments cohérents et convaincants.

5. La valeur et la cohérence des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève
6. La pertinence des illustrations ou de preuves.
7. L'efficacité des explications.

C) L'élève fait preuve d'une compréhension juste des textes littéraires et de leur fonctionnement, et il sait intégrer, de façon appropriée, des connaissances littéraires dans son texte.

8. La compréhension juste des textes littéraires.
9. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles ».
10. La justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales ».

LIBELLÉS DES QUESTIONS	VOTRE POSITION
<p>EXEMPLE :</p> <p><i>Aurait-on raison de dire que la mort est plus attirante que la vie dans Saint Exupéry?</i></p>	<p>EXEMPLE DE RÉPONSE QUE VOUS POURRIEZ DONNER</p> <p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question (Si vous le voulez bien, vous pourriez commenter les autres sous-critères qui ne pourraient, selon vous, être atteints par la question pour mieux compléter votre réponse) : <u>1, 2, 3, 4 et 6</u></p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critère 1, 2 : Je m'attends à ce que l'élève écrive sur ce qui est de plus fascinant, de plus attirant entre la vie et la mort uniquement à partir d'un seul texte. Toutefois, le titre n'est pas précisé dans la question. Je m'attends à ce qu'il réponde en effectuant un choix entre la vie et la mort.</p> <p>Critère 3, 4 et 6 : Je m'attends donc à une réponse claire, convaincante et pertinente, donc UNIQUEMENT sur ce qui paraît le mieux entre la vie et la mort selon le texte de Saint-Exupéry.</p> <p>Critères non atteints</p> <p>Critère 5, 7, 8, 9 : L'utilisation de preuves et de citations pour la rédaction de la dissertation n'est pas mentionnée dans la question elle-même. Il n'y a aucune indication précisant l'intégration des connaissances littéraires et des procédés d'écriture non plus.</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>1) <i>Le conflit familial se manifeste-t-il de façon identique dans l'extrait des Beaux Dimanches de Marcel Dubé et dans celui d'Uranus de Marcel Aymé?</i>(11 août 1999)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>
<p>2) <i>Dans « Guerre civile », le poète propose un portrait décourageant de l'espèce humaine. Discutez.</i> (13 décembre 2006)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>

Libellé des questions	Votre position
<p>3) <i>On dit souvent que la poésie est porteuse d'espoir. Le poème de Gatién Lapointe et la chanson de Georges Dor vous amènent-ils à cette conclusion?</i> (18 décembre 1996)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>
<p>4) <i>La vie est cruelle : tel est le message que Maupassant livre au lecteur dans le conte « Aux champs ».</i> (13 août 1997)</p>	<p>Sous-critères du critère 1 qui pourraient être atteints par cette question : _____</p> <p>Votre justification :</p> <p>Critères atteints</p> <p>Critères NON atteints</p>

APPENDICE L

**DONNÉES DU SUJET 12 POUR LA GRILLE 1
PAR ÉNONCÉ ET PAR MOTS CLÉS**

**Données du sujet 12 pour la grille 1
par énoncé et par mots clés**

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
S12	01	Respectés 1. QUEL EST LE SENS DE CE CHIFFRE ISOLÉ ???	But
S12	01	Respectés 4. Les élèves vont traiter de la pluie et du bonheur, c'est clairement indiqué dans la question.	Contenu
S12	01	Respectés 5.	Neutralité
S12	01	Respectés 6.	Syntaxe
S12	01	NON Respectés 2. En commençant l'énoncé par une affirmation (voir commentaire sur le critère 3), je crains que l'élève pense qu'il doit absolument dire « oui » à cette affirmation. Je suis toujours embêtée devant une telle formulation de question. Il y a un énoncé et l'élève doit pouvoir y dire non dans l'absolu. On sait pourtant que les élèves qui éprouvent des difficultés ont du mal à s'opposer à une affirmation.	Tâche
S12	01	NON Respectés 3. Les mots sont, en principe, compris des élèves. Je me demande juste si « affirmation » ne suppose pas, dans la tête des élèves, qu'il s'agit d'une chose vraie et que, du coup, ils seront obligés de répondre « oui » à la question.	Vocabulaire
S12	02	Respectés 1.	But
S12	02	Respectés 4.	Contenu
S12	02	Respectés 5.	Neutralité
S12	02	Respectés 6.	Syntaxe

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
S12	02	NON Respectés 2. En commençant l'énoncé par une affirmation (voir commentaire sur le critère 3), je crains que l'élève pense qu'il doit absolument dire « oui » à cette affirmation. Je suis toujours embêtée devant une telle formulation de question. Il y a un énoncé et l'élève doit pouvoir y dire non dans l'absolu. On sait pourtant que les élèves qui éprouvent des difficultés ont du mal à s'opposer à une affirmation.	Tâche
S12	02	NON Respectés 3. Les mots sont, en principe, compris des élèves. Je me demande juste si « affirmation » ne suppose pas, dans la tête des élèves, qu'il s'agit d'une chose vraie et que, du coup, ils seront obligés de répondre « oui » à la question.	Vocabulaire
S12	03	Respectés 1.	But
S12	03	Respectés 4.	Contenu
S12	03	Respectés 5.	Neutralité
S12	03	Respectés 6.	Syntaxe
S12	03	NON Respectés 2. Ce n'est pas vraiment que ce critère n'est pas respecté... c'est que la formulation de la question en demande beaucoup aux élèves, à cause des deux volets de la question, le remords et l'espoir. Il y a une multitude de réponses possible (si je ne regarde pas les textes)... Par exemple : « L'Octobre » suscite l'espoir mais pas « Je murmure le nom de mon pays »; « L'Octobre » ne suscite pas l'espoir mais c'est le cas de « Je murmure le nom de mon pays »; les deux poèmes suscitent l'espoir, mais pas le remords; il y a un peu de remords et beaucoup d'espoir dans les deux poèmes... Quand il y a deux textes et deux volets à la question, comme c'est le cas ici, il me semble qu'on « dilue » les réponses qui peuvent être données par les élèves.	Tâche
S12	03	NON Respectés 3. Je crains que les élèves n'aient pas saisi l'importance du « S » à espoirS.	Vocabulaire

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
S12	04	Respectés 1.	But
S12	04	Respectés 4.	Contenu
S12	04	Respectés 5.	Neutralité
S12	04	Respectés 6.	Syntaxe
S12	04	Respectés 2. En ajoutant « autant par la forme que par le contenu », les élèves étaient obligés de faire référence à ces deux aspects de l'analyse littéraire, ce qui faisait le lien entre les trois premiers cours de la formation générale en français au collégial. À mon avis, ça rendait le travail d'analyse à faire plus clair que maintenant (où le Ministère a enlevé cette partie dans les questions). Peut-être que, maintenant, ce n'est plus nécessaire de le dire, les enseignants et les élèves étant mieux « préparés » à l'EUF? J'en doute.	Tâche
S12	04	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	05	Respectés 1.	But
S12	05	NON Respectés 4. Il aurait été utile d'indiquer les noms des extraits en question. Comme il aurait pu être utile (mais dans une moindre mesure) d'indiquer les noms des personnages dont il est question dans les extraits. Il aurait aussi été nécessaire (étant donné que ni les titres ni les noms des auteurs sont dans la question) d'indiquer qu'il y a deux extraits à traiter.	Contenu
S12	05	NON Respectés 5. La pitié me semble un sentiment discutable : ce qui inspire la pitié chez l'un n'est pas nécessairement la même chose chez l'autre. Ça fait appel au jugement personnel de l'élève. De plus, « inspirent de la pitié »... s'agit-il de la pitié chez le lecteur ou chez les autres personnages? Si c'est chez le lecteur, cela va for-	Neutralité

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
		cément entraîner un jugement personnel de la part de l'élève.	
S12	05	Respectés 6.	Syntaxe
S12	05	Respectés 2.	Tâche
S12	05	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	06	Respectés 1.	But
S12	06	Respectés 4.	Contenu
S12	06	Respectés 5.	Neutralité
S12	06	Respectés 6.	Syntaxe
S12	06	Respectés 2.	Tâche
S12	06	NON Respectés 3. Les élèves pourraient avoir éprouvé de la difficulté à saisir le sens de « nourrit le sentiment », surtout les élèves allophones.	Vocabulaire
S12	07	Respectés 1.	But
S12	07	NON Respectés 4. Il aurait été utile d'indiquer les noms des textes et de leur auteur, étant donné que les élèves doivent parler du point de vue de l'auteur.	Contenu
S12	07	Respectés 5.	Neutralité
S12	07	Respectés 6.	Syntaxe

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
S12	07	Respectés 2.	Tâche
S12	07	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	08	Respectés 1.	But
S12	08	NON Respectés 4. Il aurait été utile d'indiquer les titres et les auteurs des deux textes. Au moins, il est mentionné qu'il y a deux textes à traiter.	Contenu
S12	08	Respectés 5.	Neutralité
S12	08	Respectés 6.	Syntaxe
S12	08	Respectés 2.	Tâche
S12	08	NON Respectés 3. Je ne suis pas certaine que les élèves vont comprendre la notion du « double ».	Vocabulaire
S12	09	Respectés 1.	But
S12	09	NON Respectés 4. Quelle est cette « manière » dont parle la question? Je m'inquiète de la compréhension qu'ont eue les élèves de ce mot, puisqu'il y a, justement, plusieurs manières de l'interpréter, étant donné qu'il s'agit ici d'une façon de faire d'un auteur. Il aurait été utile de présenter les titres des œuvres utilisées, mais l'utilisation des noms des auteurs est déjà plus précise que simplement dire « les auteurs ».	Contenu
S12	09	Respectés 5.	Neutralité
S12	09	Respectés 6.	Syntaxe

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
S12	09	NON Respectés 2. Je sens, dans cette question, une difficulté à organiser la dissertation par les élèves : ils répondent « oui, ils le présentent de la même manière »; cela suppose-t-il qu'ils doivent expliquer quelle est « cette » manière? Il me semble que la question ne le précise pas clairement. Si les auteurs ne le présentent pas de la même manière, comment l'élève organise-t-il sa dissertation? Un paragraphe sur une œuvre, un autre paragraphe sur l'autre œuvre? Ça ne me semble pas beaucoup une présentation construite d'une dissertation. Peut-être qu'on a ce genre de « présentation molle » dans d'autres questions, mais ça me semblait plus évident avec cette question.	Tâche
S12	09	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	10	Respectés 1.	But
S12	10	Respectés 4. (que je commente aussi dans les critères non respectés) Les titres des œuvres et les noms des auteurs sont présents dans la question, comme quoi on peut y arriver...	Contenu
S12	10	NON Respectés 4. Je ne comprends pas à qui le pronom « celui » fait référence dans la question. Le conflit familial?	Contenu
S12	10	Respectés 5.	Neutralité
S12	10	Respectés 6.	Syntaxe
S12	10	Respectés 2.	Tâche
S12	10	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	11	Respectés 1.	But

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
S12	11	NON Respectés 4. Le terme « Discutez » n'est pas toujours compris par les élèves. J'ai horreur de ce genre de formulation où l'élève est mis devant une « affirmation » (qui n'en est pas tout à fait une) et qu'il doit trouver le « pour » et le « contre » : quelle opinion est-il capable d'avoir après avoir fait cet exercice? Il est difficile pour un élève, même s'il a trouvé des éléments « pour » et des éléments « contre », d'aller à l'encontre de la formulation de la phrase de départ « Cet extrait permet de conclure qu'il faut renoncer à aimer ». Comment peut-on arriver à être contre un tel énoncé? Il aurait été utile d'indiquer le nom de l'auteur.	Contenu
S12	11	NON Respectés 5. En disant « Discutez », on fait appel inévitablement aux commentaires personnels de l'élève, étant donné qu'il est forcé à trouver les éléments « pour » et d'autres « contre » le renoncement à aimer.	Neutralité
S12	11	NON Respectés 6. La question n'est pas une question. S'agit-il d'une affirmation? Comme il faut en « discuter », on ne peut pas dire qu'il s'agit clairement d'une affirmation.	Syntaxe
S12	11	Respectés 2.	Tâche
S12	11	NON Respectés 2. Le libellé de la question « Discutez » suppose que l'élève doit présenter le pour et le contre de l'affirmation, ce qui veut dire qu'il doit trouver des éléments « contre » le fait qu'il faut renoncer à aimer (selon l'extrait) et des éléments « pour » le fait qu'il faut renoncer à aimer (toujours selon l'extrait). Il est difficile de prendre position par la suite, si l'élève a présenté des éléments contre et pour (c'est obligatoire, à cause du « discutez ») le fait de renoncer à aimer.	Tâche
S12	12	Respectés 1.	But
S12	12	NON Respectés 4. Le terme « Discutez » est toujours difficile à comprendre pour les élèves.	Contenu
S12	12	NON Respectés	Neutralité

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
		5. La discussion amène inévitablement une prise de position personnelle des élèves.	
S12	12	NON Respectés 6. Ce n'est évidemment pas une question.	Syntaxe
S12	12	NON Respectés 2. Difficile de prendre position « pour » ou « contre » quand on oblige l'élève à expliquer le « pour et le contre » d'une affirmation, ce qu'on lui demande quand l'énoncé dit « Discutez ».	Tâche
S12	12	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	13	Respectés 1.	But
S12	13	NON Respectés 4. Il aurait été intéressant d'avoir les titres des œuvres dans le libellé de la question.	Contenu
S12	13	NON Respectés 5. Le libellé de la question dit « Jugez ». Un jugement, ça fait toujours appel à des observations personnelles.	Neutralité
S12	13	Respectés 6.	Syntaxe
S12	13	Respectés 2.	Tâche
S12	13	NON Respectés 3. Je m'interroge sur l'utilisation du verbe « Jugez ». Est-ce que ça amène automatiquement l'élève à expliquer les extraits s'il répond « oui » à la question? S'il répond « oui », ça ne sous-entend pas qu'il doit expliquer comment est effectivement décrite la vie paysanne. S'il dit « non », c'est peut-être plus évident qu'il aura envie de justifier sa réponse.	Vocabulaire
S12	14	Respectés 1.	But
S12	14	NON Respectés 4. Il aurait été intéressant d'avoir le titre du poème et le titre de la	Contenu

Sujet	Énoncé	Commentaires grille 1	Mots clés
		chanson dans la question.	
S12	14	NON Respectés 5. « Être amené à une conclusion » : c'est le point de vue de l'élève qui est sollicité ici.	Neutralité
S12	14	Respectés 6.	Syntaxe
S12	14	Respectés 2.	Tâche
S12	14	Respectés 3.	Vocabulaire
S12	15	NON Respectés 1. Rien n'est demandé aux élèves. Ils n'ont pas à faire une analyse du texte.	But
S12	15	NON Respectés 4. Comme il manque une partie importante à la question (« la » question), les mots clés et utiles pour faciliter la compréhension sont forcément absents.	Contenu
S12	15	NON Respectés 5. En supposant que les élèves doivent « commenter » l'observation faite sur le texte de Maupassant, ils pourraient faire des commentaires personnels.	Neutralité
S12	15	NON Respectés 6. Pas de question, pas de forme interrogative, bien évidemment.	Syntaxe
S12	15	NON Respectés 2. Comme rien n'est demandé aux élèves, ils n'ont pas à prendre position.	Tâche
S12	15	Respectés 3. En supposant que la phrase qui est présentée est une « question », tous les termes sont compréhensibles.	Vocabulaire

APPENDICE M

DONNÉES DU SUJET 12 POUR LA GRILLE 2a
PAR ÉNONCÉ ET PAR MOTS CLÉS

Données du sujet 12 pour la grille 2a, par énoncé et par mots clés

Sujet	Énoncé	Commentaires Grille 2a	Mots clés
S12	01	<p>Critères atteints</p> <p>4. Je m'attends à ce que l'élève « justifie » l'affirmation de façon claire, en expliquant les liens entre la pluie et le bonheur et que les exemples soient présentés dans un ordre efficace (qui témoigne de la structure du texte de l'élève).</p>	Argumentations
S12	01	<p>Critères atteints</p> <p>3. Je m'attends à ce que l'élève « justifie » l'affirmation de façon claire, en expliquant les liens entre la pluie et le bonheur et que les exemples soient présentés dans un ordre efficace (qui témoigne de la structure du texte de l'élève).</p>	Cohérence
S12	01	<p>Critères atteints</p> <p>7. Pour montrer sa compréhension de textes littéraires, je m'attends à ce qu'il parle des deux textes, autant l'un que l'autre; même si ce n'est pas clairement dit dans la question, je m'attends à une « séparation » égale entre les deux textes.</p>	Compréhension
S12	01	<p>Critères non atteints</p> <p>8. Aucune mention n'est faite dans la question quand à l'utilisation (ou l'intégration) des connaissances littéraires formelles ou générales.</p>	Connaissances formelles
S12	01	<p>Critères non atteints</p> <p>9. Aucune mention n'est faite dans la question quand à l'utilisation (ou l'intégration) des connaissances littéraires formelles ou générales.</p>	Connaissances générales
S12	01	<p>Critères atteints</p> <p>2. Je m'attends à ce que l'élève fasse le lien entre la pluie et le bonheur dans les deux poèmes.</p>	Développement
S12	01	<p>Critères atteints</p> <p>6. Je m'attends à ce que l'élève « justifie » l'affirmation de façon claire, en expliquant les liens entre la pluie et le bonheur et que les exemples soient présentés dans un ordre efficace (qui témoigne de la structure du texte de l'élève).</p>	Explications
S12	01	<p>Critères non atteints</p> <p>5. Il n'est pas mentionné, dans le libellé de la question, que</p>	Illustrations

Sujet	Énoncé	Commentaires Grille 2a	Mots clés
		l'élève doit présenter des illustrations ou des preuves.	
S12	01	Critères atteints 1. Je m'attends à ce que l'élève fasse le lien entre la pluie et le bonheur dans les deux poèmes.	Interprétation
S12	02	Critères atteints 4. Je m'attends à ce que l'élève explique de façon claire la vision de Ferré et celle de Rimbaud et qu'il compare ces deux visions, en indiquant les ressemblances et les différences, tant dans les éléments de forme que dans les éléments de contenu.	Argumentations
S12	02	Critères atteints 3. Je m'attends à ce que l'élève explique de façon claire la vision de Ferré et celle de Rimbaud et qu'il compare ces deux visions, en indiquant les ressemblances et les différences, tant dans les éléments de forme que dans les éléments de contenu.	Cohérence
S12	02	Critères atteints 7. Pour montrer sa compréhension de textes littéraires, je m'attends à ce qu'il parle des deux textes, autant l'un que l'autre; même si ce n'est pas clairement dit dans la question, je m'attends à une « séparation » égale entre les deux textes.	Compréhension
S12	02	Critères atteints 8. La question indique clairement que l'élève doit faire appel aux éléments de forme et de contenu; je m'attends donc à ce qu'il traite à la fois de forme et de contenu, idéalement en proportions égales.	Connaissances formelles
S12	02	Critères non atteints 9. Il n'est pas mentionné, dans le libellé de la question, que l'élève doit faire appel à ses connaissances littéraires générales.	Connaissances générales
S12	02	Critères atteints 2. Je m'attends à ce que l'élève compare la vision de la jeunesse dans les poèmes de Ferré et de Rimbaud.	Développement
S12	02	Critères atteints 6. Je m'attends à ce que l'élève explique de façon claire la vision de Ferré et celle de Rimbaud et qu'il compare ces deux visions, en indiquant les ressemblances et les différences, tant dans les éléments de forme que dans les éléments de contenu.	Explications
S12	02	Critères non atteints	Illustrations

Sujet	Énoncé	Commentaires Grille 2a	Mots clés
		5. Il n'est pas mentionné, dans le libellé de la question, que l'élève doit présenter des illustrations ou des preuves.	
S12	02	Critères atteints 1. Je m'attends à ce que l'élève compare la vision de la jeunesse dans les poèmes de Ferré et de Rimbaud.	Interprétation
S12	03	Critères non atteints 4. Je m'attends à ce que l'élève parle de la pitié et compare les personnages des différents extraits entre eux, pour en trouver les points communs et les points divergents. Or, la question ne demande qu'à dire si « on a raison de dire que... » Je m'attends, à tout le moins, que l'élève me dise si « on a raison » ou non. Mais comme les noms des personnages (et à qui ils doivent inspirer de la pitié) ne sont pas mentionnés dans la question, il est difficile de juger de la cohérence des arguments dans ce cas.	Argumentations
S12	03	Critères non atteints 3. Les éléments essentiels n'ont pas été correctement énoncés dans la question : on ne sait pas les noms de personnages, on ne sait pas à qui ils doivent inspirer de la pitié... c'est donc difficile d'estimer ce que j'attends de l'élève, la question n'étant pas très claire.	Cohérence
S12	03	Critères atteints 7. Pour montrer sa compréhension de textes littéraires, je m'attends à ce qu'il parle des deux textes, autant l'un que l'autre; même si ce n'est pas clairement dit dans la question, je m'attends à une « séparation » égale entre les deux textes.	Compréhension
S12	03	Critères atteints 8. Aucune mention n'est faite dans la question quand à l'utilisation (ou l'intégration) des connaissances littéraires formelles ou générales.	Connaissances formelles
S12	03	Critères atteints 9. Aucune mention n'est faite dans la question quand à l'utilisation (ou l'intégration) des connaissances littéraires formelles ou générales.	Connaissances générales
S12	03	Critères non atteints 2. Les éléments essentiels n'ont pas été correctement énoncés	Développement

Sujet	Énoncé	Commentaires Grille 2a	Mots clés
		dans la question : on ne sait pas les noms de personnages, on ne sait pas à qui ils doivent inspirer de la pitié... c'est donc difficile d'estimer ce que j'attends de l'élève, la question n'étant pas très claire.	
S12	03	<p>Critères non atteints</p> <p>6. Je m'attends à ce que l'élève parle de la pitié et compare les personnages des différents extraits entre eux, pour en trouver les points communs et les points divergents. Or, la question ne demande qu'à dire si « on a raison de dire que... » Je m'attends, à tout le moins, que l'élève me dise si « on a raison » ou non. Mais comme les noms des personnages (et à qui ils doivent inspirer de la pitié) ne sont pas mentionnés dans la question, il est difficile de juger de la cohérence des arguments dans ce cas.</p>	Explications
S12	03	<p>Critères non atteints</p> <p>5. Il n'est pas mentionné, dans le libellé de la question, que l'élève doit présenter des illustrations ou des preuves.</p>	Illustrations
S12	03	<p>Critères atteints</p> <p>1. Je m'attends à ce que l'élève traite de la pitié qu'inspirent les personnages.</p>	Interprétation
S12	03	<p>Critères non atteints</p> <p>1. Les éléments essentiels n'ont pas été correctement énoncés dans la question : on ne sait pas les noms de personnages, on ne sait pas à qui ils doivent inspirer de la pitié... c'est donc difficile d'estimer ce que j'attends de l'élève, la question n'étant pas très claire.</p>	Interprétation
S12	04	<p>Critères non atteints</p> <p>4. Je m'attends à ce que l'élève parle de l'étranger dans les deux textes et qu'il compare cette notion d'étranger à celle du double et qu'il arrive à conclure que l'étranger peut être un double inquiétant ou non, dans les deux textes ou dans un des textes. Or, le libellé de la question ne semble pas laisser de choix à l'élève d'être « contre », même s'il peut dire « non, il n'est pas juste de dire que... » Je m'attends à ce que l'élève me dise « s'il est juste de dire que... » ou « qu'il n'est pas juste de dire que... ». Mais il est un peu difficile, pour certains élèves, d'aller « contre » le libellé de la question.</p>	Argumentations
S12	04	<p>Critères atteints</p> <p>3. Si l'élève répond à la question « est-il juste », je m'attends à</p>	Cohérence

Sujet	Énoncé	Commentaires Grille 2a	Mots clés
		ce qu'il soit cohérent dans son propos, de façon à ce que son jugement (« juste ») soit basé sur les preuves cohérentes et un point de vue constant.	
S12	04	Critères atteints 7. Pour montrer sa compréhension de textes littéraires, je m'attends à ce qu'il parle des deux textes, autant l'un que l'autre; même si ce n'est pas clairement dit dans la question, je m'attends à une « séparation » égale entre les deux textes.	Compréhension
S12	04	Critères non atteints 8. La question ne fait aucunement mention de l'utilisation des connaissances littéraires formelles ou générales.	Connaissances formelles
S12	04	Critères non atteints 9. La question ne fait aucunement mention de l'utilisation des connaissances littéraires formelles ou générales.	Connaissances générales
S12	04	Critères atteints 2. Je m'attends à ce que l'élève traite à la fois de la notion d'étranger et de celle du double, et cela, dans les deux textes proposés.	Développement
S12	04	Critères non atteints 6. Je m'attends à ce que l'élève parle de l'étranger dans les deux textes et qu'il compare cette notion d'étranger à celle du double et qu'il arrive à conclure que l'étranger peut être un double inquiétant ou non, dans les deux textes ou dans un des textes. Or, le libellé de la question ne semble pas laisser de choix à l'élève d'être « contre », même s'il peut dire « non, il n'est pas juste de dire que... » Je m'attends à ce que l'élève me dise « s'il est juste de dire que... » ou « qu'il n'est pas juste de dire que... ». Mais il est un peu difficile, pour certains élèves, d'aller « contre » le libellé de la question.	Explications
S12	04	Critères non atteints 5. Il n'est pas demandé, par la question, de fournir des illustrations ou des preuves.	Illustrations
S12	04	Critères atteints 1. Je m'attends à ce que l'élève traite à la fois de la notion d'étranger et de celle du double, et cela, dans les deux textes proposés.	Interprétation