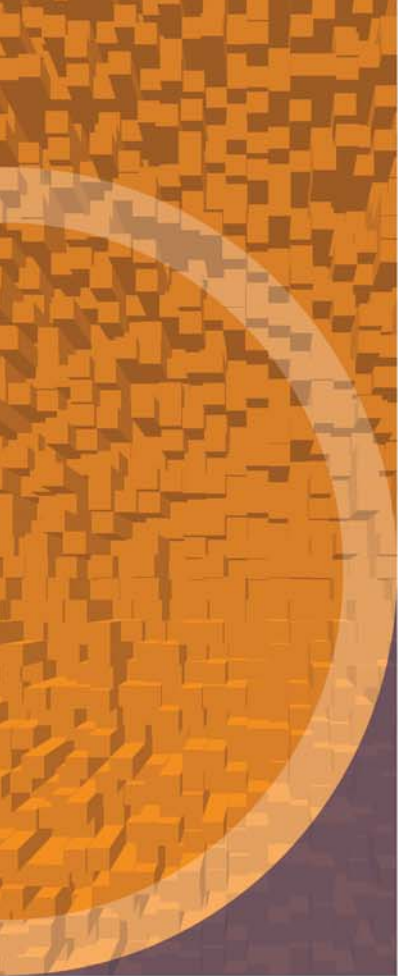




ÉVALUATION DE PROGRAMME

ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE
D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

Rapport d'évaluation



ÉVALUATION DE PROGRAMME

ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE
D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

Rapport d'évaluation

Responsable de l'évaluation

Diane Charest

Chef du Service de la recherche et de l'évaluation

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Coordination de l'évaluation

Nathalie Girard

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Analyses statistiques

Ève-Marie Castonguay

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Soutien technique

Annie Labrecque, Geneviève Aylwin et Christian Tremblay

Direction de la recherche, des statistiques et de l'information

Céline Fortin

Direction de l'enseignement collégial

Jane-Hélène Gagnon

Direction de l'enseignement collégial

Hélène Fortier

Direction de l'enseignement collégial

Anne Michaud

Direction de l'enseignement collégial

Martin Dionne

Direction des systèmes d'information

Nicole Guay

Direction des systèmes et du contrôle

Comité d'évaluation

Jean Chamard

Susan Cleevely

Louise Courville

Yves Fontaine

Joanne Munn

Christian Ragusich

Susan Woodruff

Graphisme et infographie

Deschamps Design

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 08-00977

ISBN 978-2-550-54957-4 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	3
1. BREF RAPPEL SUR LES ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	3
2. L'ORGANISATION DE LA GESTION DES ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	4
2.1. Les activités de conception des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature et des autres documents les accompagnant	4
2.2. Les activités de correction, de supervision et de révision des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature	5
2.3. Les activités de gestion des demandes des étudiantes et des étudiants	5
2.4. Les activités de gestion et l'analyse de données	5
2.5. Les activités de gestion administrative des épreuves	5
2.6. Les activités complémentaires	6
2.7. Les coûts associés à la mise en œuvre des épreuves uniformes	6
CHAPITRE 2 : STRATÉGIES D'ÉVALUATION	9
1. RÔLE ET COMPOSITION DU COMITÉ D'ÉVALUATION	9
2. ASPECTS COUVERTS ET QUESTIONS D'ÉVALUATION	10
3. PÉRIODE D'ÉVALUATION	10
4. MÉTHODES DE CUEILLETTE ET POPULATIONS TOUCHÉES	11
4.1. Analyse de documents et de données	11
4.2. Avis d'expertes et d'experts	11
4.3. Consultation de groupes d'individus (groupe de discussion, questionnaires et sondages téléphoniques)	11
4.3.1. Énumération des groupes d'individus	11
4.3.2. Identification des populations et des échantillons	12
4.3.3. Sélection et caractéristiques des outils	13
4.3.4. Profil des répondantes et des répondants aux questionnaires destinés aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite et aux responsables dans les établissements	13

4.3.5. Profil des répondantes et des répondants aux questionnaires destinés aux correctrices et correcteurs et aux superviseuses et superviseurs	14
4.3.6. Profil des répondantes et des répondants aux sondages téléphoniques destinés aux personnes engagées dans le choix des sujets de rédaction et aux personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction	14
4.3.7. Profil des répondantes et des répondants aux sondages téléphoniques destinés aux élèves ayant eu au moins un échec à leur épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature	14
4.3.8. Résumé des consultations des groupes ciblés	16
5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	18
CHAPITRE 3 : L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS	19
1. PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES LORS DE LEUR PREMIÈRE PASSATION À L'ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	19
2. ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES	22
2.1. La conception des sujets de rédaction	22
2.2. Le choix des trios des sujets de rédaction	23
2.3. L'analyse de la difficulté des sujets	24
2.4. La conception d'une clé de correction	24
3. ACTIVITÉS DE CORRECTION ET DE SUPERVISION DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	25
3.1. Recrutement des nouvelles superviseuses et des nouveaux superviseurs	25
3.2. Recrutement des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs	25
3.3. Formation des nouvelles superviseuses et des nouveaux superviseurs	27
3.4. Formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs	27
3.5. Formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs	29
3.6. Évaluation	32
4. ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES	34
5. L'EFFICACITÉ DES ÉPREUVES	42
5.1. La validité	43
5.1.1. La pertinence des aspects et la capacité de discrimination des sous-critères	44

5.1.2. Liens entre l'épreuve uniforme et les cours de français, langue d'enseignement et littérature	52
5.2. La fiabilité	55
5.2.1. Le biais des personnes qui corrigent en fonction de leur scolarité et de leur expérience de correction	55
5.2.2. La préparation des correctrices et des correcteurs pour viser l'uniformité de la correction	57
5.2.3. L'équivalence dans la correction des épreuves	60
5.2.4. L'équivalence du niveau de difficulté des sujets	62
5.2.5. Les révisions de notes	67
5.3. L'atteinte d'un traitement équitable dans l'administration de l'épreuve	68
5.4. La justification d'une correction centralisée	68
6. LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	69
6.1. Les effets de la non-réussite chez les élèves ayant échoué au moins une fois à l'épreuve uniforme de français	70
6.2. Les mesures d'aide mises en œuvre ou mises à jour pour soutenir la réussite des élèves	77
6.3. Les effets de l'épreuve uniforme de français sur la diplomation des élèves	83
CHAPITRE 4 : L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS	87
1. PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES LORS DE LEUR PREMIÈRE PASSATION À L'ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	87
2. ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES	90
2.1. La conception et le choix des sujets de rédaction	90
2.2. L'analyse de la difficulté des sujets	91
2.3. La conception d'une clé de correction	91
3. ACTIVITÉS DE CORRECTION ET DE SUPERVISION DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	92
3.1. Recrutement des nouvelles superviseuses et des nouveaux superviseurs	92
3.2. Recrutement des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs	93
3.3. Formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs	94
3.4. Formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs	95
3.5. Évaluation	97

4. ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES	98
5. L'EFFICACITÉ DES ÉPREUVES	105
5.1. La validité	107
5.1.1. La pertinence des critères et la capacité de discrimination des critères	107
5.1.2. Liens entre l'épreuve uniforme d'anglais et les cours en langue d'enseignement et littérature	109
5.2. La fiabilité	111
5.2.1. La préparation des correctrices et des correcteurs pour viser l'uniformité de la correction	111
5.2.2. L'équivalence des différentes épreuves	114
5.2.3. L'équivalence du niveau de difficulté des sujets	115
5.2.4. Les révisions de notes	117
5.3. L'atteinte d'un traitement équitable dans l'administration de l'épreuve	117
5.4. La justification d'une correction centralisée	118
6. LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE	120
6.1. Les effets de la non-réussite chez les élèves ayant échoué au moins une fois à l'épreuve uniforme d'anglais	120
6.2. Les mesures d'aide mises en œuvre ou mises à jour pour soutenir la réussite des élèves	126
6.3. Les effets de l'épreuve uniforme d'anglais sur la diplomation des élèves	130
CONCLUSION	133
Épreuve uniforme de français	133
Épreuve uniforme d'anglais	135
En bref	136
ANNEXE 1	137
ANNEXE 2	141
ANNEXE 3	149

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon l'année	20
Figure 2 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon l'année et le genre	21
Figure 3 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon le secteur de formation	21
Figure 4 :	Ventilation du verdict d'échec en fonction de la scolarité des personnes qui corrigent l'épreuve uniforme de français pour les années 2005 et 2006	56
Figure 5 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon la semaine de correction	61
Figure 6 :	Distribution de la catégorie «13 erreurs et plus» pour le sous-critère 7 de l'épreuve uniforme de français et la semaine de correction	61
Figure 7 :	Distribution de la catégorie «13 erreurs et plus» pour le sous-critère 8 de l'épreuve uniforme de français et la semaine de correction	62
Figure 8 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2000 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet	64
Figure 9 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2002 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet	65
Figure 10 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2003 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet	65
Figure 11 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2004 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet	66
Figure 12 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2005 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet	66
Figure 13 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année	88

Figure 14 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année et le genre	89
Figure 15 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon le secteur de formation	89
Figure 16 :	Distribution des cotes pour le premier critère de l'épreuve uniforme d'anglais	108
Figure 17 :	Distribution des cotes pour le deuxième critère de l'épreuve uniforme d'anglais	108
Figure 18 :	Distribution des cotes pour le troisième critère de l'épreuve uniforme d'anglais	108
Figure 19 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon la journée de correction	114

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Ressources financières investies pendant l'année scolaire 2006-2007	6
Tableau 2 :	Répartition des élèves selon le nombre de fois qu'ils ont échoué à leur épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature	15
Tableau 3 :	Répartition des élèves selon la réussite à l'épreuve depuis leur dernier échec	16
Tableau 4 :	Groupes ciblés et rejoints selon les outils et les dates de consultation	16
Tableau 5 :	Effectifs annuels à l'épreuve uniforme de français	19
Tableau 6 :	Effectifs annuels de l'épreuve uniforme de français selon le genre et la session de l'épreuve	20
Tableau 7 :	Appréciation des membres du comité du choix des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français sur le temps alloué aux activités à réaliser	23
Tableau 8 :	Résultats suite aux appels de candidature et aux examens des correctrices et des correcteurs potentiels	26
Tableau 9 :	Appréciation de la durée des formations offertes aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme de français	28
Tableau 10 :	Appréciation des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs concernant le temps consacré aux exercices pratiques pendant la session de formation aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme de français	28
Tableau 11 :	Appréciation des superviseuses et superviseurs sur les activités préparatoires à la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français	29
Tableau 12 :	Appréciation des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs concernant le temps consacré aux exercices pratiques et à la qualité de l'environnement physique pendant la session de formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français	30

Tableau 13 :	Appréciation des correctrices et correcteurs concernant l'environnement physique où s'offrent les formations selon le centre de correction	31
Tableau 14 :	Appréciation de la durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français	31
Tableau 15 :	Appréciation de la durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs selon le centre de correction de ces derniers	32
Tableau 16 :	Appréciation des répondantes et des répondants concernant l'évaluation des correctrices et des correcteurs de l'épreuve uniforme de français	33
Tableau 17 :	Appréciation des responsables des établissements francophones sur l'utilité et la qualité des communications avec le MELS	35
Tableau 18 :	Appréciation des responsables des établissements francophones sur la clarté des consignes entourant différentes périodes d'inscriptions	36
Tableau 19 :	Appréciation des responsables des établissements francophones sur leur habileté à classer et à accompagner des pièces adéquates les demandes des élèves ayant des besoins particuliers	37
Tableau 20 :	Pourcentage d'acceptation de demandes de mesures spéciales d'élèves du secteur francophone	38
Tableau 21 :	Appréciation des responsables des établissements francophones concernant les verdicts d'admissibilité des élèves ayant des besoins particuliers	38
Tableau 22 :	Appréciation des responsables des établissements francophones sur l'échange et l'utilité de l'information transmise à la suite d'un refus d'admissibilité au statut d'élève ayant des besoins particuliers	39
Tableau 23 :	Appréciation des responsables des établissements francophones sur le temps écoulé entre le moment où ils reçoivent les résultats et la transmission de ces résultats aux élèves concernés	39
Tableau 24 :	Appréciation des responsables des établissements francophones sur l'accessibilité aux résultats des copies prioritaires	40
Tableau 25 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français	45
Tableau 26 :	Distribution des cotes au sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français selon le secteur de formation	46

Tableau 27 :	Distribution des erreurs au sous-critère 7 de l'épreuve uniforme de français	49
Tableau 28 :	Distribution des erreurs au sous-critère 8 de l'épreuve uniforme de français	50
Tableau 29 :	Sous-critères et aspects de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français et critères de performance des trois cours en langue d'enseignement et littérature	53
Tableau 30 :	Relation entre le verdict à l'épreuve uniforme de français et le verdict lors du cours de littérature 601-103-04	54
Tableau 31 :	Verdict d'échec rendu à l'épreuve uniforme de français selon le nombre d'heures d'expérience de correction	57
Tableau 32 :	Appréciation des correctrices et correcteurs ainsi que des superviseuses et superviseurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle et l'application des clés de correction	58
Tableau 33 :	Appréciation des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme de français pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle et l'application du Guide de correction	59
Tableau 34 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon la semaine de correction	60
Tableau 35 :	Pourcentage de changement de verdict à l'épreuve uniforme de français à la suite d'une demande de révision	67
Tableau 36 :	Appréciation des élèves interrogés concernant les effets de la non-réussite de l'épreuve uniforme de français sur leur cheminement scolaire	70
Tableau 37 :	Effets de la non-réussite sur le cheminement scolaire des élèves en fonction de leur réussite ou leur échec à l'épreuve uniforme de français depuis la dernière tentative	71
Tableau 38 :	Effets de la non-réussite sur la motivation des élèves en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français	71
Tableau 39 :	Effets de la non-réussite des élèves sur le désir d'interrompre les études en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français	72

Tableau 40 :	Effets de la non-réussite à l'épreuve uniforme de français sur les possibilités de diplomation	72
Tableau 41 :	Répartition des élèves se destinant à l'université pour qui l'échec à l'épreuve uniforme de français empêche de donner suite à une offre d'admission	73
Tableau 42 :	Impact estimé en regard de l'impossibilité de donner suite à une offre d'admission à l'université	73
Tableau 43 :	Répartition des élèves pour qui l'échec à l'épreuve uniforme de français est le seul élément qui les empêche de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi	74
Tableau 44 :	Répartition des élèves se destinant au marché du travail pour qui l'échec à l'épreuve uniforme de français fait perdre un emploi ou une promesse d'emploi	74
Tableau 45 :	Impact estimé en regard de l'impossibilité de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi	75
Tableau 46 :	Impact estimé en regard de l'impossibilité de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français	75
Tableau 47 :	Répartition des élèves recevant de l'aide à la suite de leur échec à l'épreuve uniforme de français	77
Tableau 48 :	Identification des mesures d'aide utilisées par les élèves interrogés	78
Tableau 49 :	Répartition des établissements offrant des mesures particulières pour favoriser la réussite à l'épreuve uniforme de français	79
Tableau 50 :	Identification des mesures d'aide offertes par les établissements francophones	80
Tableau 51 :	Appréciation des responsables des mesures d'aide dans les établissements francophones sur les mesures disponibles dans le réseau	81
Tableau 52 :	Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme de français	83
Tableau 53 :	Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme de français et le verdict au cours 601-103-04	84
Tableau 54 :	Effectifs annuels de l'épreuve uniforme d'anglais	87
Tableau 55 :	Effectifs annuels de l'épreuve uniforme d'anglais selon le genre et la session de l'épreuve	88

Tableau 56 :	Appréciation des superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme d'anglais concernant la diffusion des appels de candidatures	92
Tableau 57 :	Résultats suite aux appels de candidature et aux examens d'anglais des correctrices et correcteurs potentiels	93
Tableau 58 :	Appréciation des répondantes et des répondants concernant le temps consacré aux exercices pratiques pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais	94
Tableau 59 :	Appréciation de la durée des formations offertes aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais	95
Tableau 60 :	Appréciation des correctrices et correcteurs concernant le temps consacré aux exercices pratiques pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais	96
Tableau 61 :	Appréciation de la durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais	96
Tableau 62 :	Appréciation des correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais à propos de l'évaluation les concernant	97
Tableau 63 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'utilité et la qualité des communications avec le MELS	99
Tableau 64 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur la clarté des consignes entourant différentes périodes d'inscriptions	100
Tableau 65 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur leur habileté à classer et à accompagner des pièces adéquates les demandes des élèves ayant des besoins particuliers	101
Tableau 66 :	Pourcentage d'acceptation de demandes de mesures spéciales d'élèves du secteur anglophone	102
Tableau 67 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones concernant les verdicts d'admissibilité des élèves ayant des besoins particuliers	102
Tableau 68 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'échange et l'utilité de l'information transmise à la suite d'un refus d'admissibilité au statut d'élève ayant des besoins particuliers	103

Tableau 69 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur le temps écoulé entre le moment où ils reçoivent les résultats et la transmission de ces résultats aux élèves concernés	103
Tableau 70 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'accessibilité aux résultats des copies prioritaires	104
Tableau 71 :	Relation entre le verdict à l'épreuve uniforme d'anglais et le verdict lors du cours de littérature 603-102-04	109
Tableau 72 :	Relation entre le verdict à l'épreuve uniforme d'anglais et le verdict lors du cours de littérature 603-103-04	110
Tableau 73 :	Appréciation des correctrices et des correcteurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle	112
Tableau 74 :	Appréciation des correctrices et des correcteurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle et l'application du Guide de correction	113
Tableau 75 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon la journée de correction	114
Tableau 76 :	Appréciation des répondantes et des répondants concernant l'applicabilité des critères sélectionnés pour analyser la difficulté des sujets de l'épreuve uniforme d'anglais	115
Tableau 77 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année, la session et le sujet	116
Tableau 78 :	Pourcentage de changement de verdict à l'épreuve uniforme d'anglais à la suite d'une demande de révision	117
Tableau 79 :	Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'inscription et l'administration de l'épreuve dans leur établissement	118
Tableau 80 :	Appréciation des élèves interrogés concernant les effets de la non-réussite à l'épreuve uniforme d'anglais sur leur cheminement scolaire	120
Tableau 81 :	Effets de la non-réussite sur le cheminement scolaire des élèves en fonction de leur réussite ou leur échec à l'épreuve uniforme d'anglais depuis la dernière tentative	121

Tableau 82 :	Effets de la non-réussite sur la motivation des élèves en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais	121
Tableau 83 :	Effets de la non-réussite des élèves sur le désir d'interrompre les études en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais	122
Tableau 84 :	Effets de la non-réussite à l'épreuve uniforme d'anglais sur les possibilités de diplomation	122
Tableau 85 :	Répartition des élèves se destinant à l'université pour qui l'échec à l'épreuve uniforme d'anglais empêche de donner suite à une offre d'admission	123
Tableau 86 :	Impact estimé en regard de l'impossibilité de donner suite à une offre d'admission à l'université	124
Tableau 87 :	Répartition des élèves pour qui l'échec à l'épreuve uniforme d'anglais est le seul élément qui les empêche de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi	124
Tableau 88 :	Répartition des élèves recevant de l'aide à la suite de leur échec à l'épreuve uniforme d'anglais	126
Tableau 89 :	Identification des mesures d'aide utilisées par les élèves interrogés	127
Tableau 90 :	Identification des mesures d'aide offertes par les établissements anglophones	128
Tableau 91 :	Appréciation des responsables des mesures d'aide dans les établissements anglophones sur les mesures disponibles dans le réseau	129
Tableau 92 :	Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme d'anglais	131
Tableau 93 :	Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme d'anglais et le verdict au cours 603-103-04	131

LISTE DES TABLEAUX EN ANNEXES

Tableau 1-1 :	Répartition des répondantes et répondants dans les établissements francophones selon la population annuelle moyenne de l'établissement	137
Tableau 1-2 :	Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite selon le nombre d'années d'implication dans le dossier des mesures d'aide à la réussite	137
Tableau 1-3 :	Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux responsables dans les établissements selon l'année scolaire où ils ont assumé pour la première fois le rôle de responsable	138
Tableau 1-4 :	Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux correctrices et correcteurs selon le nombre de sessions de correction auxquelles ils ont participé	138
Tableau 1-5 :	Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux correctrices et correcteurs selon le plus haut niveau de scolarité atteint	139
Tableau 1-6 :	Répartition des correctrices et correcteurs du secteur francophone selon le lieu géographique du centre de correction	139
Tableau 1-7 :	Répartition des répondantes et répondants aux sondages téléphoniques selon le nombre de sessions auxquelles ils ont participé aux comités	140
Tableau 1-8 :	Répartition des élèves selon le secteur d'appartenance de leur programme d'études	140
Tableau 2-1 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon l'année	141
Tableau 2-2 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon le secteur de formation	141
Tableau 2-3 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 1 de l'épreuve uniforme de français	142
Tableau 2-4 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 2 de l'épreuve uniforme de français	142
Tableau 2-5 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 4 de l'épreuve uniforme de français	143

Tableau 2-6 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 5 de l'épreuve uniforme de français	143
Tableau 2-7 :	Distribution des cotes pour le sous-critère 6 de l'épreuve uniforme de français	144
Tableau 2-8 :	Éléments de compétence relatifs à la compréhension et à l'analyse des textes pour les trois cours en langue d'enseignement et littérature	144
Tableau 2-9 :	Éléments de compétence et critères de performance relatifs à la production de textes pour les trois cours en langue d'enseignement et littérature	145
Tableau 2-10 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année	146
Tableau 2-11 :	Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon le secteur de formation	146
Tableau 2-12 :	Distribution des cotes pour le critère 1 de l'épreuve uniforme d'anglais	147
Tableau 2-13 :	Distribution des cotes pour le critère 2 de l'épreuve uniforme d'anglais	147
Tableau 2-14 :	Distribution des cotes pour le critère 3 de l'épreuve uniforme d'anglais	148
Tableau 3-1 :	Identification, par les correctrices et les correcteurs, des moyens leur ayant permis de prendre connaissance de l'appel de candidature	149
Tableau 3-2 :	Appréciation des correctrices et des correcteurs de l'épreuve uniforme de français concernant le meilleur moyen à utiliser par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour lancer des appels de candidatures	150
Tableau 3-3 :	Identification des éléments sur lesquels l'accent devrait être mis pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs	150
Tableau 3-4 :	Identification des éléments positifs qui ressortent de l'utilisation des évaluations	151
Tableau 3-5 :	Identification des éléments à améliorer qui ressortent de l'utilisation des évaluations	151

INTRODUCTION

À la demande du Secteur de l'enseignement supérieur, la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) a évalué le Programme des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature (ÉULEL). Cette évaluation visait à alimenter la réflexion et à orienter les discussions concernant l'amélioration, la poursuite ou la réorientation du programme évalué. Le présent rapport en présente les résultats.

La première partie du rapport présente une brève description des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature tout en identifiant les principales activités liées à leur réalisation. La seconde partie du rapport identifie les stratégies d'évaluation retenues. Les troisième et quatrième parties du rapport font successivement état des constats obtenus en regard de l'épreuve uniforme de français (ÉUF) et en regard de l'épreuve uniforme d'anglais (ÉUA). La dernière partie du rapport présente la conclusion de l'évaluation des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature.

1

ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE
D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE**1 BREF RAPPEL SUR LES ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT
ET LITTÉRATURE**

Instaurées dans le cadre du renouveau collégial mis en place à compter de 1994 et de l'application de l'article 26 du Règlement sur le régime des études collégiales alors en vigueur, les premières épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature ont été soumises aux élèves à la session d'hiver 1996. À raison de trois fois par année, les élèves du réseau collégial passent des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature.

Lorsque des élèves échouent, ils peuvent, au cours d'un trimestre ultérieur, passer de nouveau l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature. La réussite de l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature étant une condition à l'obtention du DEC, les élèves ont le droit de se présenter à celle-ci tant qu'ils ne l'ont pas réussie.

Pour mener à bien l'implantation d'épreuves visant à sanctionner l'atteinte des objectifs et des standards propres au collégial en langue d'enseignement et littérature, le ministère de l'Éducation du Québec (ce ministère s'appelle maintenant le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)) devait s'assurer que les épreuves présentaient un niveau de difficulté comparable pour l'ensemble des élèves et voir à ce que tous les élèves soient évalués de façon juste, équitable et constante. Conséquemment, le Ministère a entrepris des travaux d'élaboration et de validation de l'épreuve uniforme de français et d'anglais afin de déterminer et de mettre au point des outils et des procédures assurant la mesure fidèle et valide des compétences visées dans les cours de la formation générale en langue d'enseignement et littérature.

Les résultats obtenus à la suite des consultations et des modèles d'épreuves qu'on a fait passer pendant le projet d'expérimentation ont mené à un modèle d'épreuve pour le printemps 1996. C'est donc dire que les expérimentations ont été l'occasion de définir progressivement un modèle d'épreuve tout en permettant de mettre au point la procédure d'élaboration de chacune des épreuves et des modalités de correction des copies. Ce modèle a été expérimenté jusqu'à l'été 1997, pour en arriver, après certains ajustements et des consultations auprès du personnel enseignant, à la version finale à l'automne 1997, en prévision du moment où la réussite de l'épreuve deviendrait obligatoire pour l'obtention du DEC (1^{er} janvier 1998¹). Parmi les ajustements réalisés après l'été 1997 se trouve l'application des recommandations d'expertes et d'experts en mesure et évaluation qui avaient été engagés pour évaluer la comparabilité des épreuves uniformes en anglais et en français.

1 Cette obligation a été reportée au 1^{er} janvier 2003 pour les élèves qui revenaient aux études et qui avaient réussi au moins un cours de langue et littérature de l'ancien régime d'études collégiales ou qui avaient obtenu leur DEC avant 1994.

Même si les épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature visent le même objectif qui consiste à «attester que l'élève possède, au terme des trois cours de la formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte», les épreuves uniformes du secteur francophone et du secteur anglophone laissent voir certaines différences pour être représentatives de la formation donnée dans leur secteur respectif. Incidemment, le rapport d'évaluation ne compare pas les épreuves ; au contraire, un chapitre distinct est dédié à l'épreuve uniforme de français et un autre à l'épreuve uniforme d'anglais. L'indépendance des deux chapitres et le souci à expliquer, pour chaque épreuve, l'ensemble de ses caractéristiques, permet aux lectrices et aux lecteurs qui le désirent de ne prendre connaissance que de l'évaluation touchant l'épreuve uniforme de leur choix.

2 L'ORGANISATION DE LA GESTION DES ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

La participation de deux principaux types d'acteurs est requise pour mener à bien la gestion d'épreuves uniformes visant à sanctionner l'atteinte des objectifs et des standards propres au collégial en langue d'enseignement et littérature : le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et les établissements du réseau. Les activités de conception, de correction et de gestion des demandes des étudiantes et des étudiants sont assumées par le MELS. Les activités de gestion d'analyse de données et de gestion administrative sont partagées entre le Ministère et les établissements collégiaux.

2.1 LES ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE ET DES AUTRES DOCUMENTS LES ACCOMPAGNANT

C'est la Direction de l'enseignement collégial qui est chargée de mettre en place les différentes opérations nécessaires pour s'assurer que les épreuves seront prêtes à temps. Différents comités sont formés et mis en action en vue de réaliser les étapes nécessaires :

- conception des sujets de rédaction ;
- choix des sujets de rédaction ;
- analyse de la difficulté des textes et des sujets de rédaction ;
- conception d'une clé de correction pour chaque sujet de rédaction ;
- mise à jour du Guide de correction ;
- conception et mise à jour des procédures pour les centres de passation ;
- conception et mise à jour des consignes pour la passation des épreuves dans chaque établissement ;
- révision linguistique des épreuves.

2.2 LES ACTIVITÉS DE CORRECTION, DE SUPERVISION ET DE RÉVISION DES ÉPREUVES UNIFORMES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

C'est la Direction de l'enseignement collégial qui est chargée de mettre en place les différentes opérations nécessaires pour s'assurer que les épreuves seront corrigées à temps et selon des critères de correction prédéterminés.

Les activités entourant la correction des épreuves peuvent être regroupées en deux types :

- les activités de gestion pour s'assurer d'un nombre suffisant de ressources (humaines, matérielles, locaux) ;
- les activités permettant d'obtenir des résultats de correction répondant aux critères.

La première série d'activités implique principalement des opérations portant sur le recrutement et la disponibilité des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs ainsi que sur la disponibilité et l'accessibilité des centres de correction et du matériel qui y est associé. La deuxième série d'activités touche plus précisément la formation des superviseuses et superviseurs et des correctrices et correcteurs, la correction en tant que telle et l'évaluation des employées et employés.

2.3 LES ACTIVITÉS DE GESTION DES DEMANDES DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS

Cette responsabilité est assumée par le MELS, plus précisément par la Direction de l'enseignement collégial. Cette responsabilité est ponctuelle et consiste essentiellement à répondre, dans la mesure du possible, aux demandes des élèves. Les sources d'information pouvant être divulguées aux élèves touchent principalement la révision de la copie, l'accès à celle-ci et le duplicata de la copie.

2.4 LES ACTIVITÉS DE GESTION ET L'ANALYSE DE DONNÉES

Cette responsabilité est partagée par le MELS et les établissements du réseau collégial. La Direction de l'enseignement collégial saisit les différentes données, produit des statistiques et les rend accessibles aux établissements. Il revient à ces derniers de prendre connaissance des statistiques rendues accessibles et de les utiliser pour mettre en place des mesures d'aide adéquates.

2.5 LES ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES

La gestion administrative des épreuves comprend plusieurs opérations réalisées par le Ministère et par les établissements du réseau collégial. Plusieurs des activités réalisées demandent d'ailleurs un échange important d'informations entre le Ministère et les établissements collégiaux. On y retrouve notamment les activités entourant l'inscription, l'analyse des demandes, l'échange de matériel et la transmission des résultats des élèves.

D'autres activités sont exclusivement réalisées par le Ministère. C'est le cas notamment des activités réalisées pour soutenir la gestion des ressources humaines (remise des certifications de crédit aux cégeps fiduciaires, remise des certifications de crédit aux cégeps, conception et mise à jour des directives administratives, gestion des directives administratives et mise à jour de la banque des responsables des épreuves dans les établissements) et la gestion des ressources matérielles (impression des documents, réservation des locaux et mise à jour du site Internet et du site sécurisé du MELS).

En ce qui concerne les activités réalisées exclusivement par les établissements, les opérations les plus importantes sont celles liées à la gestion interne entourant l'administration des épreuves (l'engagement de surveillantes et de surveillants, la gestion des locaux qui servent à la passation des épreuves, la surveillance de l'épreuve, etc.).

2.6 LES ACTIVITÉS COMPLÉMENTAIRES

Depuis la mise en œuvre des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, des activités de soutien à la réussite ont été parallèlement créées. Les activités de soutien à la réussite sont supportées par les différents établissements du réseau. De plus, le Cégep@distance et le Centre collégial de développement de matériel didactique rendent tous deux disponible du matériel élaboré en lien avec les langues et les épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature.

2.7 LES COÛTS ASSOCIÉS À LA MISE EN ŒUVRE DES ÉPREUVES UNIFORMES

Pendant l'année scolaire 2006-2007, la contribution financière du Ministère dans la mise en œuvre des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature s'est établie à plus de deux millions de dollars. À cette somme doivent s'ajouter les ressources humaines du MELS allouées pour la gestion administrative ainsi que les ressources matérielles mises en place ou utilisées spécialement pour les épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature.

Tableau 1

Ressources financières investies pendant l'année scolaire 2006-2007

Description	Montant arrondi des coûts
Coûts liés aux correctrices et correcteurs	1 053 000 \$
Coûts liés aux superviseurs et superviseurs	826 000 \$
Coûts liés à la location des locaux et au matériel bureautique utilisé pour la correction	306 150 \$
Coûts liés aux impressions et aux expéditions du matériel	42 000 \$
Coûts liés aux aides techniques	60 800 \$
Coûts liés à l'application de la licence de reproduction	65 000 \$
Total	2 352 950 \$

Source : Cadre d'évaluation.

Concernant les ressources humaines allouées pour la gestion administrative des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, l'estimation des ressources utilisées au Ministère sont les suivantes :

- 1,75 équivalent temps complet (ETC) pour la gestion des données et l'archivage des documents (secrétariat) ;
- 1 ETC pour la gestion des épreuves (technicien) ;
- 1 ETC pour la coordination des épreuves (professionnel) ;
- 1 ETC pour l'élaboration et la correction des épreuves uniformes de français (professionnel).

2 STRATÉGIES D'ÉVALUATION

1 RÔLE ET COMPOSITION DU COMITÉ D'ÉVALUATION

Un comité d'évaluation a été formé afin de bien définir le mandat d'évaluation, de contribuer aux travaux d'évaluation et d'en assurer le suivi. Ce comité était consultatif et était composé des personnes suivantes pouvant apporter un éclairage à la démarche.

Responsables de l'évaluation

■ Diane Charest	Chef du service de la recherche et de l'évaluation Direction de la recherche, des statistiques et de l'information	MELS
■ Nathalie Girard	Conseillère en évaluation de programme Direction de la recherche, des statistiques et de l'information	MELS
■ Joanne Munn	Conseillère en évaluation de programme Direction de la recherche, des statistiques et de l'information	MELS

Membres consultatifs

■ Jean Chamard	Responsable de l'élaboration et de la correction de l'épreuve uniforme de français Direction de l'enseignement collégial	MELS
■ Susan Cleevely	Directrice des études	Marianopolis College
■ Louise Courville	Enseignante en français, langue d'enseignement et littérature	Cégep de Sainte-Foy
■ Yves Fontaine	Directeur des études	Cégep de Valleyfield
■ Christian Ragusich	Directeur Direction de l'enseignement collégial	MELS
■ Susan Woodruff	Enseignante en anglais, langue d'enseignement et littérature	Champlain College

2 ASPECTS COUVERTS ET QUESTIONS D'ÉVALUATION

L'évaluation de trois aspects a été retenue afin de répondre aux deux objectifs poursuivis par l'évaluation (alimenter la réflexion et orienter les discussions concernant l'amélioration, la poursuite ou la réorientation du programme évalué). Les trois aspects retenus sont les suivants :

- la mise en œuvre, qui vise à documenter les activités mises en place pour la réalisation du programme ;
- l'efficacité, qui permet de juger de l'atteinte des objectifs du programme ;
- les effets, qui permettent d'apprécier les répercussions du programme sur la clientèle et son environnement.

Les divers aspects d'évaluation à couvrir ainsi que les grands questionnements sont présentés ainsi :

ASPECT D'ÉVALUATION COUVERTS	QUESTIONS
1. Mise en œuvre	• Les différentes activités requises par l'administration des épreuves sont-elles bien définies et prises en charge correctement par le Ministère et par le réseau ?
2. Efficacité	• Les épreuves sont-elles valides compte tenu de leur objectif (est-ce que les épreuves vérifient ce qu'elles prétendent mesurer) ? • Le jugement porté sur l'atteinte de la compétence est-il fiable? La correction est-elle équivalente d'une correctrice ou d'un correcteur à l'autre ? • Les conditions selon lesquelles les épreuves uniformes sont administrées garantissent-elles un traitement équitable pour tous les élèves ? • La correction centralisée et les coûts qui y sont associés sont-ils justifiés ?
3. Effets	• Quels sont les effets de la non-réussite des épreuves uniformes sur le taux de diplomation, le cheminement scolaire des élèves, l'admission dans les universités, l'intégration au marché du travail ? • Les mesures ou les activités de soutien offertes aux élèves, par le MELS et par le réseau, les aident-elles à réussir les épreuves uniformes ?

3 PÉRIODE D'ÉVALUATION

Les différents aspects à mesurer ont nécessité plusieurs périodes d'évaluation. Comme les données quantitatives sur les épreuves sont accessibles depuis 1998, les questions d'évaluation concernant la validité et la fiabilité dans l'administration des épreuves couvrent donc la période de janvier 1998 à août 2007. La question portant sur les effets de la non-réussite des épreuves utilise des données quantitatives des élèves s'y étant soumis pour la première fois pendant les années scolaires 2002 à 2006 et des données qualitatives concernant les élèves ayant échoué aux épreuves au cours des deux dernières années scolaires. Les autres questions d'évaluation portent sur les deux dernières années de la mise en œuvre des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature.

4 MÉTHODES DE CUEILLETTE ET POPULATIONS TOUCHÉES

Aux fins de l'évaluation, cinq grandes sources d'information sont utilisées : l'analyse de documents et de données, l'avis d'expertes et d'experts, le groupe de discussion, les questionnaires et les sondages téléphoniques.

4.1 ANALYSE DE DOCUMENTS ET DE DONNÉES

Une des sources d'information qui est importante pour l'évaluation est la documentation écrite et les données colligées qui sont accessibles au MELS. Les données utilisées concernant les élèves ont principalement été tirées des systèmes Socrate, GEMC et Chesco.

Par contre, pour bien mesurer la validité et la fiabilité des épreuves, l'analyse se centre sur les données concernant les élèves lors de leur première passation de l'épreuve. Ce choix méthodologique est important et s'explique par le fait qu'il y a théoriquement moins de variables externes qui influencent la performance des élèves lors de la première passation de l'épreuve que des essais subséquents.

4.2 AVIS D'EXPERTES ET D'EXPERTS

Devant l'importance et la particularité du sujet et dans un souci d'objectivité, le MELS a fait appel à trois expertes et experts universitaires pour porter un jugement sur l'aspect efficacité des épreuves. Comme mentionné antérieurement, les données utilisées pour mesurer la validité et la fiabilité touchent exclusivement les résultats obtenus par les élèves lors de leur première passation de l'épreuve.

4.3 CONSULTATION DE GROUPES D'INDIVIDUS (GROUPE DE DISCUSSION, QUESTIONNAIRES ET SONDAGES TÉLÉPHONIQUES)

4.3.1 ÉNUMÉRATION DES GROUPES D'INDIVIDUS

L'évaluation a interrogé des individus externes au MELS et des individus engagés par l'organisation.

Liste des groupes d'individus externes au MELS :

- personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite d'un établissement d'enseignement collégial du secteur francophone ;
- personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite d'un établissement d'enseignement collégial du secteur anglophone ;

- responsables dans les établissements² du secteur francophone ;
- responsables dans les établissements du secteur anglophone ;
- élèves ayant eu au moins un échec à l'épreuve uniforme de français ;
- élèves ayant eu au moins un échec à l'épreuve uniforme d'anglais.

Liste des groupes d'individus engagés par l'organisation :

- personnel ciblé de la Direction de l'enseignement collégial du MELS ;
- superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français ;
- superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme d'anglais ;
- correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme de français ;
- correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais ;
- personnes engagées dans le choix des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français ;
- personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français ;
- personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme d'anglais.

4.3.2 IDENTIFICATION DES POPULATIONS ET DES ÉCHANTILLONS

Lorsque possible, les populations des différents groupes concernés regroupent, pour les deux dernières années scolaires, les individus correspondant aux populations ciblées. Lorsque les listes regroupant les individus cernés n'étaient pas disponibles pour les deux dernières années scolaires, la composition de la population était déterminée en fonction de l'année scolaire en cours au moment de l'évaluation.

La composition des deux échantillons tirés des populations des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français et des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais est tirée par strates. La construction des échantillons se fait en cinq étapes :

1. détermination des sous-groupes homogènes (strates) : les sous-groupes homogènes (strates) ont été élaborés à partir du sexe et de la provenance géographique des élèves ;
2. détermination du nombre d'individus de la population dans les strates ;
3. détermination du poids des strates dans la population ;
4. détermination du nombre d'individus à sélectionner aléatoirement dans chaque strate ;
5. sélection aléatoire.

2 Les responsables dans les établissements sont ceux qui assurent l'échange d'informations entre le MELS et leur établissement.

4.3.3 SÉLECTION ET CARACTÉRISTIQUES DES OUTILS

Mis à part le groupe de discussion impliquant le personnel ciblé de la Direction de l'enseignement collégial du MELS, les outils conçus et employés pour la consultation de différents groupes d'individus utilisent majoritairement des questions à choix de réponses.

L'utilisation de questionnaires et de sondages se justifie par le désir de ramasser une information de qualité tout en tenant compte du nombre élevé de groupes touchés et du court laps de temps alloué pour la réalisation de l'évaluation. De plus, l'utilisation de questionnaires et de sondages permet d'effectuer des prétests venant confirmer le choix et la formulation des questions.

Pour les groupes dont la population est inférieure à 30 individus, l'utilisation de questionnaires ou de sondages permet de dégager quelques tendances. Par contre, les proportions obtenues et présentées dans les sections subséquentes doivent être traitées avec précaution puisqu'elles peuvent rapidement être affectées par un seul individu. Compte tenu de cette dernière remarque, mais désirant toutefois utiliser le maximum d'information disponible sans écarter les résultats obtenus auprès des petits groupes, il a été convenu de présenter différemment les résultats s'appuyant sur moins de dix répondantes et répondants. Dans ces cas, le nombre de répondantes et de répondants et le pourcentage seront indiqués dans les tableaux le nécessitant.

4.3.4 PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AUX QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX PERSONNES CONCERNÉES PAR LE DOSSIER DE L'AIDE À LA RÉUSSITE ET AUX RESPONSABLES DANS LES ÉTABLISSEMENTS

Le tableau 1-1 présenté à l'annexe 1 permet de constater que les répondantes et les répondants (personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite et responsables dans les établissements) des établissements francophones sont représentatifs puisqu'ils se distribuent dans les quatre catégories identifiées en regard de la population annuelle moyenne soit : moins de 999 élèves, de 999 élèves à 2 999 élèves, de 3 000 à 5 000 élèves et supérieurs à 5 000 élèves.

Les tableaux 1-2 et 1-3 présentés à l'annexe 1 permettent également de constater la diversité des répondantes et des répondants en fonction de leur nombre d'années d'implication dans le dossier des mesures d'aide ou dans l'identification de leur premier moment d'implication dans leur fonction de responsable d'établissement.

Ces distinctions à propos des personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite et les responsables dans les établissements ne sont pas faites pour le secteur anglophone étant donné le petit nombre de répondantes et de répondants.

4.3.5 PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AUX QUESTIONNAIRES DESTINÉS AUX CORRECTRICES ET CORRECTEURS ET AUX SUPERVISEURES ET SUPERVISEURS

L'annexe 1 présente le tableau 1-4 permettant d'identifier la répartition des correctrices et des correcteurs en fonction du nombre de sessions auxquelles ils ont réalisé leur tâche. Autant dans le secteur francophone que dans le secteur anglophone, plus de 50 % des correctrices et des correcteurs ont au moins six sessions d'expérience en correction. De plus, comme le montre le tableau 1-5, dans les deux secteurs, le 2^e cycle universitaire représente majoritairement leur plus haut niveau de scolarité atteint. Le nombre de superviseures et de superviseurs ayant répondu n'a pas justifié la distinction de ceux-ci selon leur expérience ou toutes autres données d'information les concernant.

Finalement, le tableau 1-6 présenté à l'annexe 1 permet de constater que la proportion de correctrices et de correcteurs francophones ayant répondu à leur questionnaire respectif est assez bien partagée entre le Centre de correction de Montréal et le Centre de correction de Québec.

4.3.6 PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AUX SONDAGES TÉLÉPHONIQUES DESTINÉS AUX PERSONNES ENGAGÉES DANS LE CHOIX DES SUJETS DE RÉDACTION ET AUX PERSONNES ENGAGÉES DANS L'ANALYSE DE LA DIFFICULTÉ DES SUJETS DE RÉDACTION

L'annexe 1 présente le tableau 1-7 indiquant la répartition des répondantes et des répondants aux sondages téléphoniques selon le nombre de sessions auxquelles ils ont participé aux comités. Considérant par contre le nombre limité de personnes touchées, il n'y a pas eu lieu de croiser ces informations avec d'autres données.

4.3.7 PROFIL DES RÉPONDANTES ET DES RÉPONDANTS AUX SONDAGES TÉLÉPHONIQUES DESTINÉS AUX ÉLÈVES AYANT EU AU MOINS UN ÉCHEC À LEUR ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

La majorité des élèves interrogés n'ont, lors de l'administration du sondage, échoué qu'une fois à leur épreuve uniforme.

Tableau 2

Répartition des élèves selon le nombre de fois qu'ils ont échoué à leur épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature

Répondantes et répondants	Nombre de fois en échec	Nb	%
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUF	1 fois	1 524	57,3
	2 fois	661	24,9
	3 fois	246	9,3
	4 fois	111	4,2
	5 fois	52	2,0
	Plus de 5 fois	47	1,8
	Ne sais pas	17	0,6
	TOTAL	2 659	-
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUA	1 fois	290	71,3
	2 fois	84	20,6
	3 fois	18	4,5
	4 fois	8	1,9
	5 fois	4	1,0
	Plus de 5 fois	1	0,2
	Ne sais pas	2	0,5
	TOTAL	407	-

Sources : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français et sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

Selon les élèves interrogés, 63 % d'entre eux ont réussi leur épreuve uniforme de français depuis leur dernier échec. Du côté anglophone, c'est 81 % des élèves interrogés qui ont réussi leur épreuve depuis leur dernier échec.

Tableau 3**Répartition des élèves selon la réussite à l'épreuve depuis leur dernier échec**

Répondantes et répondants	Réussite depuis le dernier échec	Nb	%
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUF	Oui	1 662	62,5
	Non	847	31,8
	Ne sais pas/Pas de réponse	150	5,6
	TOTAL	2 659	-
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUA	Oui	328	80,5
	Non	79	19,5
	Ne sais pas	0	0,0
	TOTAL	407	-

Sources : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français et sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

L'annexe 1 présente le tableau 1-8 permettant de constater que, parmi les élèves interrogés, les proportions de répondantes et de répondants diffèrent entre les secteurs d'appartenance des programmes d'études des élèves.

4.3.8 RÉSUMÉ DES CONSULTATIONS DES GROUPES CIBLÉS

Le tableau ci-dessous présente un résumé des populations ciblées et rejointes, et ce, en fonction des outils de cueillette et des dates de consultation.

Tableau 4**Groupes ciblés et rejoints selon les outils et les dates de consultation**

Groupes ciblés	Type de couverture	Portée de la population	Type de consultation	Date de consultation (2008)	Taux de réponse	
					Nb/total	%
Personnel ciblé de la Direction de l'enseignement collégial du MELS	Recensement	Année scolaire en cours	Groupe de discussion	29 avril	5/5	100
Personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite d'un établissement d'enseignement collégial du secteur francophone	Recensement	Année scolaire en cours	Questionnaire électronique	29 avril au 20 mai	44/90	48,9

Groupes ciblés	Type de couverture	Portée de la population	Type de consultation	Date de consultation (2008)	Taux de réponse	
					Nb/total	%
Personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite d'un établissement d'enseignement collégial du secteur anglophone	Recensement	Année scolaire en cours	Questionnaire électronique	29 avril au 20 mai	4/16	25,0
Responsables dans les établissements du secteur francophone	Recensement	Année scolaire en cours	Questionnaire électronique	17 mars au 11 avril	38/90	42,2
Responsables dans les établissements du secteur anglophone	Recensement	Année scolaire en cours	Questionnaire électronique	17 mars au 11 avril	11/16	68,8
Superviseuses et superviseurs de l'ÉUF	Recensement	2 dernières années scolaires	Questionnaire électronique	14 mars au 4 avril	6/23	26,1
Superviseuses et superviseurs de l'ÉUA	Recensement	2 dernières années scolaires	Questionnaire électronique	14 mars au 4 avril	5/6	83,3
Correctrices et correcteurs de l'ÉUF	Recensement	2 dernières années scolaires	Questionnaire électronique	29 février au 21 mars	118/195	60,5
Correctrices et correcteurs de l'ÉUA	Recensement	2 dernières années scolaires	Questionnaire électronique	29 février au 21 mars	36/89	40,5
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUF	Échantillon aléatoire	2 dernières années scolaires	Sondage téléphonique	5 au 31 mars	2659/3735	71,2
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUA	Échantillon aléatoire	2 dernières années scolaires	Sondage téléphonique	5 mars au 2 avril	407/646	63,0
Personnes engagées dans le choix des sujets de rédaction de l'ÉUF	Recensement	2 dernières années scolaires	Sondage téléphonique	5 au 25 mars	8/9	88,9
Personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction de l'ÉUF	Recensement	2 dernières années scolaires	Sondage téléphonique	5 au 26 mars	7/9	77,8
Personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction de l'ÉUA	Recensement	2 dernières années scolaires	Sondage téléphonique	5 mars au 2 avril	20/22	90,9

Sources : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français, sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais, questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'ÉUF, questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'ÉUA, questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones, questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones, questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite, secteur anglophone, questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite, secteur francophone, questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'ÉUF, questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'ÉUA, sondage téléphonique sur la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme d'anglais, sondage téléphonique sur la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français, sondage téléphonique sur le choix des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français et groupe de discussion du personnel ciblé de la Direction de l'enseignement collégial.

5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Afin d'établir des fréquences et des moyennes, les réponses aux questions à choix de réponses sont traitées avec un logiciel de traitement statistique (SPSS). Pour faciliter l'interprétation des questions ouvertes, les propos recueillis à ces questions sont traités et distribués dans différentes catégories.

L'analyse des données permet d'établir un portrait de la situation actuellement en vigueur en regard des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature. Seuls les résultats contribuant à répondre aux grands questionnements de la présente évaluation sont présentés dans le rapport. Il est à noter que les questions posées par l'intermédiaire de différents questionnaires n'étaient pas féminisées. Par souci d'uniformité, ces questions ont été féminisées.

3

L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS

1 PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES LORS DE LEUR PREMIÈRE PASSATION À L'ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE³

Les effectifs lors de la passation annuelle oscillent autour de 35 000 élèves par année⁴. Le pourcentage de candidats masculins et féminins est relativement stable depuis 1998 et il se situe à environ 60 % de candidats féminins et 40 % de candidats masculins et la session la plus fréquentée est celle de l'automne.

Tableau 5**Effectifs annuels à l'épreuve uniforme de français**

Années	Effectifs
1998	40 790
1999	32 227
2000	36 814
2001	35 223
2002	35 531
2003	36 031
2004	34 807
2005	32 703
2006	35 237

Source : Blais, 2008.

3 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

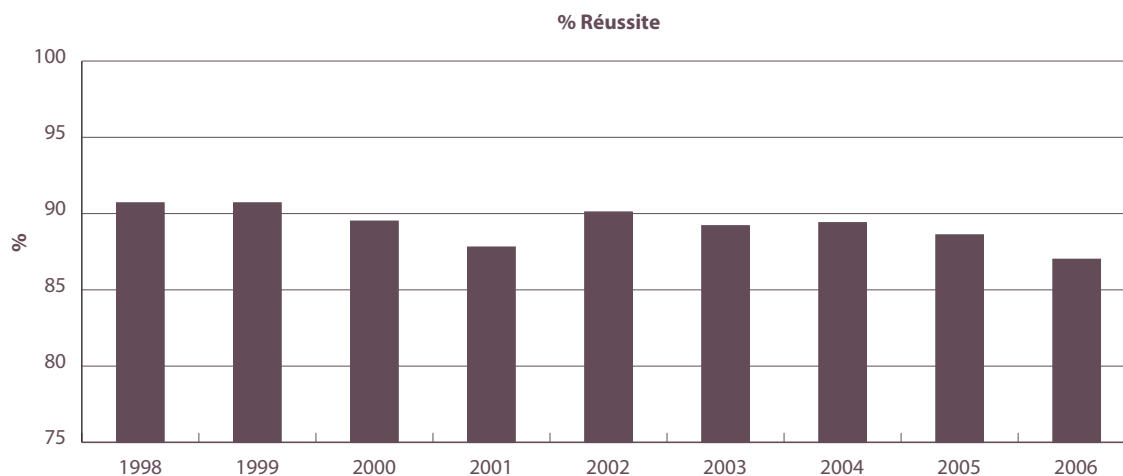
4 Ayant fait le choix de centrer la présente évaluation sur les résultats des élèves lors de leur première passation de l'épreuve, certaines données présentées vont nécessairement être différentes de celles publiées sur le site Web du Ministère et de celles présentées dans certaines recherches et analyses précédentes qui regroupaient leur information en fonction des sessions, sans égard au nombre de fois que les élèves se soumettaient à l'épreuve.

Tableau 6**Effectifs annuels de l'épreuve uniforme de français selon le genre et la session de l'épreuve**

Genre			Session de l'épreuve			
	F	M		Hiver	Été	Automne
1998	59,5	40,5	1998	39,4	2,9	57,7
1999	60,0	40,0	1999	40,9	3,2	55,9
2000	60,5	39,5	2000	38,9	2,8	58,3
2001	61,6	38,4	2001	36,9	2,8	60,3
2002	61,2	38,8	2002	37,7	2,9	59,5
2003	61,1	38,9	2003	39,9	3,3	56,8
2004	61,7	38,3	2004	38,7	3,3	58,0
2005	62,1	37,9	2005	39,3	2,8	57,9
2006	61,9	38,1	2006	40,4	2,9	56,7

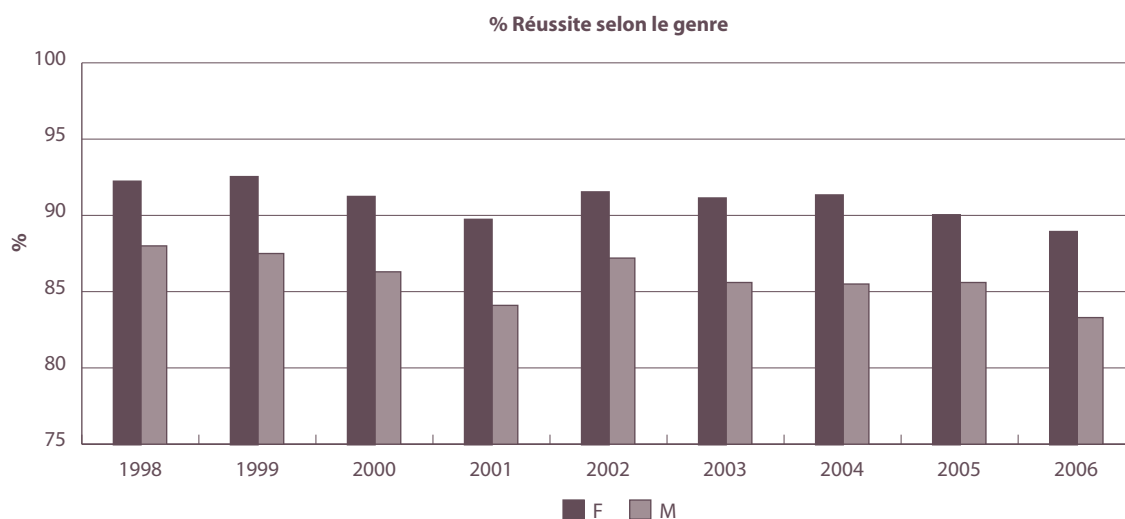
Source : Blais, 2008.

La figure suivante montre que le taux de réussite est relativement stable depuis 1998, mais quelques tendances précises peuvent être observées. Par exemple, le taux de réussite diminue de 1998 à 2001, puis il remonte en 2002 et se remet à diminuer de 2002 à 2006 (pour les chiffres précis, voir le tableau 2-1 à l'annexe 2).

Figure 1**Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon l'année**

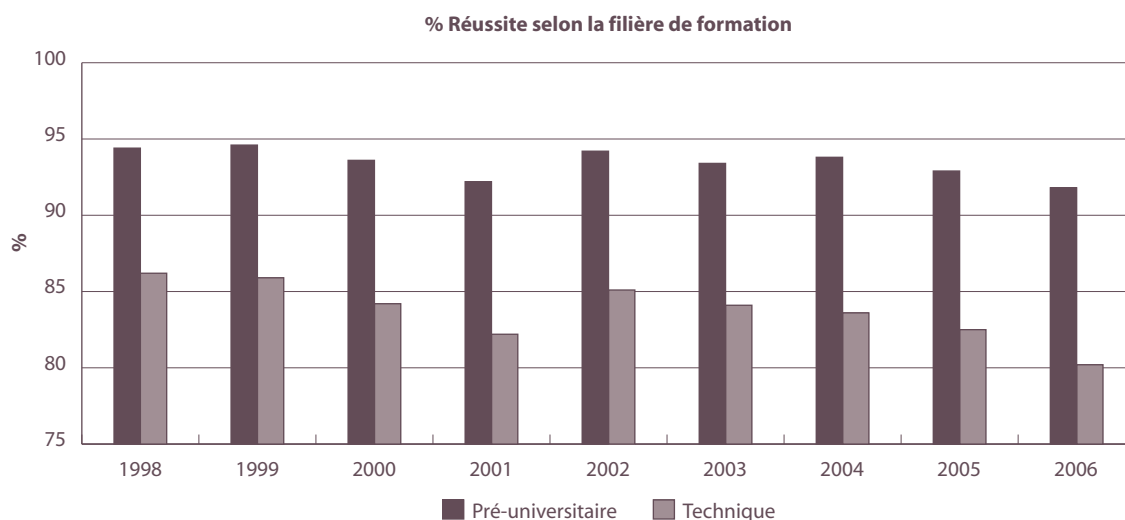
Source : Blais, 2008.

Pour ce qui est de la réussite en fonction du genre, il y a presque toujours 5 % de candidates de plus que de candidats qui réussissent l'épreuve. Le taux de réussite le plus bas est celui des candidats masculins pour l'année 2006 avec un taux de 83,3 %.

Figure 2**Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon l'année et le genre**

Source : Blais, 2008.

Il existe une différence certaine entre les taux de réussite des secteurs préuniversitaire et technique. Ainsi, depuis 1998, un écart de 8 à 10 % est en faveur du secteur préuniversitaire (pour les données exactes, voir le tableau 2-2 en annexe 2). En 2006, un candidat sur cinq du secteur technique a échoué lors de la première passation (environ 80 % de réussite).

Figure 3**Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon le secteur de formation**

Source : Blais, 2008.

FAITS SAILLANTS SUR LE PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES (POINT 1)

- L'épreuve uniforme de français touche environ 35 000 élèves par année.
- Le taux de réussite lors de la première administration de l'épreuve est relativement stable depuis 1998 et il y a presque toujours un écart entre les élèves de sexe masculin et les élèves de sexe féminin.
- Il existe un écart de 8 à 10% du taux de réussite entre les secteurs préuniversitaire et technique.

2 ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES

Comme mentionné au chapitre 1, c'est la Direction de l'enseignement collégial du MELS qui est chargée de mettre en place les différentes opérations nécessaires pour s'assurer que les épreuves seront prêtes à temps. Parmi les différentes étapes identifiées, quatre requièrent plus précisément la participation de membres d'équipes de travail ; c'est la mise en œuvre de ces quatre étapes qui sont présentées dans cette section. L'impact probable de ces étapes sur l'équivalence des épreuves sera quant à lui présenté dans une section subséquente. Ces quatre étapes sont :

- la conception des sujets de rédaction ;
- le choix des trios⁵ des sujets de rédaction ;
- l'analyse de la difficulté des textes et des sujets de rédaction ;
- la conception d'une clé de correction pour chaque sujet de rédaction.

2.1 LA CONCEPTION DES SUJETS DE RÉDACTION

La conception des sujets de rédaction est assurée par les superviseuses et superviseurs. Une semaine est généralement dédiée à la recherche de textes et de sujets qui servent ensuite à constituer une banque de sujets.

Pour sélectionner des textes et des sujets, différents critères doivent être respectés :

- Les textes des épreuves doivent être des textes littéraires ou porter sur la littérature, être d'époques différentes et de genres variés, renfermer tous les éléments essentiels pour la compréhension des idées ou du propos de l'auteur et contenir les éléments de réponses attendus, ne pas compter plus de 1 500 mots, être tirés d'œuvres marquantes ou reconnues par leurs contemporains, et l'élève doit pouvoir en dégager à la première lecture le thème principal et les idées.

5 Chaque épreuve uniforme de français d'une session donnée offre trois choix de sujets aux élèves. Ces choix de sujets sont appelés « trios de sujets » et peuvent porter sur un ou deux textes.

- Chaque sujet est constitué d'un ou deux extraits de textes et d'une question. Les sujets associés à ces textes doivent porter sur des textes littéraires ou des problématiques littéraires, être variés, demander de développer un point de vue critique, demander aux élèves d'intégrer dans leurs textes des connaissances littéraires acquises au cours de leur formation et permettre aux élèves de respecter tous les sous-critères de la grille d'évaluation.

2.2 LE CHOIX DES TRIOS DES SUJETS DE RÉDACTION

Le choix des trios des sujets de rédaction est assuré par un comité des sujets regroupant des représentantes et des représentants du personnel enseignant et du MELS. Ce comité doit composer des trios à partir de la banque constituée par les superviseuses et superviseurs. Le comité des sujets se rencontre deux fois par année, une journée à l'hiver et deux jours au printemps.

Pour déterminer son choix, le comité fait reposer son analyse sur différents critères. De façon plus précise, chaque trio doit comporter au moins un texte québécois contemporain, au moins un texte français ayant marqué l'histoire littéraire, au moins deux genres littéraires différents, des textes appartenant à des périodes différentes, au moins un sujet permettant la comparaison d'époques, de genres ou de thèmes. Un trio ne peut comporter trois sujets à deux textes et un sujet ne peut contenir trois textes différents. La totalité des membres du comité du choix des sujets considère que les critères utilisés pour composer les trios des sujets sont clairs.

Même si les répondantes et les répondants considèrent que les critères utilisés dans la composition des trios sont clairs, la moitié des membres du comité voudrait qu'il y ait plus de temps consacré à la sélection des trios.

Tableau 7

Appréciation des membres du comité du choix des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français sur le temps alloué aux activités à réaliser

Liste des énoncés	Nb (%)		
	Resterait stable	Irait en augmentant	Irait en diminuant
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la sélection des sujets de rédaction pour la rencontre d'automne :	4 (50,0%)	4 (50,0%)	0 (0,0%)
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la sélection des sujets de rédaction pour la rencontre d'hiver :	4 (50,0%)	4 (50,0%)	0 (0,0%)

Source : Sondage téléphonique sur le choix des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français.

2.3 L'ANALYSE DE LA DIFFICULTÉ DES SUJETS

L'analyse de la difficulté des textes et des sujets de rédaction est assurée par un autre comité dont le rôle consiste essentiellement à s'assurer que le trio de sujets permet bien de mesurer les compétences attendues et que les sujets sont d'un niveau de difficulté comparable. Le comité se réunit deux jours par année et est composé des représentantes et représentants du personnel enseignant et du MELS. Parmi les critères qui permettent de juger de la difficulté d'un trio de sujets se trouvent, par exemple, le temps de lecture, qui ne doit pas excéder 30 minutes; le vocabulaire clair et accessible; des thèmes qui présentent de l'intérêt; une interprétation qui n'exige pas d'inférences trop complexes.

En entrevue téléphonique, la majorité des membres du comité de la difficulté des sujets souligne que les critères utilisés sont en nombre suffisant et suffisamment précis pour aider à porter un jugement. Le temps alloué à l'analyse de la difficulté des sujets lors de la session d'automne semble adéquat. Par contre, un peu moins de la moitié des membres avance l'idée qu'il faudrait allouer plus de temps à l'analyse de la difficulté des sujets lors de la session d'hiver; session où les membres analysent deux fois plus de sujets qu'à la session d'automne.

2.4 LA CONCEPTION D'UNE CLÉ DE CORRECTION

Chaque clé de correction est conçue par la professionnelle ou le professionnel responsable de l'élaboration et de la correction de l'épreuve uniforme de français. Les chefs des centres de correction valident chaque clé de correction. Finalement, les superviseures et superviseurs dédient l'équivalent d'une demi-journée à la validation des clés de correction élaborées pour chaque sujet de rédaction. La clé de correction définit les points de vues acceptables, les arguments recevables, les preuves pertinentes, etc., à considérer pour chaque sujet. Pour la moitié des six superviseures et superviseurs interrogés, il n'y a pas suffisamment de temps consacré à cette opération.

FAITS SAILLANTS SUR LES ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES (POINT 2)

- De façon globale, et en se limitant à la mise en œuvre des activités de conception des épreuves : la conception des sujets de rédaction, le choix des trios des sujets de rédaction, l'analyse de la difficulté des sujets et la conception d'une clé de correction constituent quatre activités dont les opérations sont bien définies et reposent sur des critères spécifiques.
- Le temps consacré à la réalisation de certaines de ces opérations (choix des trios des sujets, analyse de la difficulté des sujets et conception d'une clé de correction) ne fait pas l'unanimité auprès des différentes personnes ayant répondu.

3 ACTIVITÉS DE CORRECTION ET DE SUPERVISION DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

Tel qu'indiqué au chapitre 1, c'est la Direction de l'enseignement collégial du MELS qui est chargée de mettre en place les différentes opérations nécessaires pour s'assurer que les épreuves seront corrigées à temps et selon des critères de correction prédéterminés. Les opérations portant sur le recrutement des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs ainsi que les opérations portant sur leur formation et leur évaluation sont présentées dans cette section.

3.1 RECRUTEMENT DES NOUVELLES SUPERVISEURES ET DES NOUVEAUX SUPERVISEURS

À chaque session d'automne, la Direction de l'enseignement collégial du MELS assure le recrutement des superviseuses et superviseurs qui sont des membres du personnel enseignant de français du collégial. La technicienne ou le technicien pour la gestion des épreuves s'occupe du volet administratif de la gestion des opérations, les deux professionnelles ou professionnels associés à l'épreuve uniforme de français s'occupent du recrutement et plus précisément aux activités liées à l'analyse des candidatures, à l'administration aux superviseuses et superviseurs potentiels d'un examen écrit d'une durée d'une heure et d'une entrevue d'une trentaine de minutes. À l'automne 2007⁶, 17 candidates et candidats ont ainsi été convoqués. Le choix des personnes retenues et l'appel téléphonique pour annoncer aux candidates et candidats s'ils ont été choisis requièrent environ une autre journée de travail.

3.2 RECRUTEMENT DES NOUVELLES CORRECTRICES ET DES NOUVEAUX CORRECTEURS

À chaque session d'automne, la Direction de l'enseignement collégial, en collaboration avec la Direction des ressources humaines du MELS, assure le recrutement des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs. Ces derniers sont des employés occasionnels qui possèdent, au minimum, un diplôme de premier cycle universitaire en langue et littérature ou dans une discipline connexe. Même si, comme le permet de le constater le tableau 3-1 de l'annexe 3, il appert que l'appel de candidature utilise des moyens diversifiés pour tenter de rejoindre les candidates et les candidats cibles, selon les membres du groupe de discussion, le bassin de candidates et de candidats potentiels a diminué au cours des dernières années. Le tableau 3-2 de l'annexe 3 introduit les moyens proposés par les correctrices et correcteurs pour lancer des appels de candidatures.

C'est la Direction des ressources humaines qui s'assure de l'admissibilité des candidates et des candidats en fonction du diplôme présenté en réponse à l'affichage des tâches. La Direction des ressources humaines expédie des lettres de refus aux candidates et aux candidats ne possédant pas la formation

6 Les données des années scolaires visées (2005-2006 et 2006-2007) n'étaient pas officiellement disponibles. Cinq candidates et candidats auraient été convoqués en 2005-2006 et une vingtaine en 2006-2007.

requis alors que la Direction de l'enseignement collégial convoque ceux et celles répondant aux exigences de base. Toutes les candidates et tous les candidats convoqués sont soumis à un examen de compétences en français (langue et littérature) d'une durée de trois heures. La coordonnatrice ou le coordonnateur de l'ÉUF doit consacrer entre cinq et six jours de son temps pour corriger ces examens de compétences. La saisie des résultats au test est assurée par la Direction de l'enseignement collégial alors que la Direction des ressources humaines s'occupe d'annoncer aux candidates et aux candidats s'ils sont retenus ou non. Toutes les personnes qui réussissent l'examen se retrouvent dans la réserve de candidates et de candidats ; un tirage au sort déterminera ceux et celles qui seront nouvellement engagés. Pour chacune des deux dernières années scolaires en observation, 90 personnes ou plus avaient réussi l'examen de compétences.

Tableau 8

Résultats suite aux appels de candidature et aux examens des correctrices et des correcteurs potentiels

Année scolaire	Candidature			Présence et réussite à l'examen			Données sur l'examen	
	Nb de candidates et de candidats	Nb convoqués	Taux de candidates et de candidats convoqués (%)	Nb présents	Nb d'examens réussis	Taux de réussite (%)	Seuil de réussite de l'examen (%)	Moyenne à l'examen (%)
2006-2007	243	188	77,4	156	94	60,3	70,0	67,9
2005-2006	339	230	67,9	189	90	47,6	70,0	66,4

Source : Fichier Excel de la DEC.

La presque totalité des correctrices et des correcteurs (99 %) et la totalité des six superviseuses et superviseurs considèrent d'ailleurs que cet examen de sélection est essentiel au recrutement. Les commentaires recueillis pendant le groupe de discussion confirment l'utilité de cet examen tout en soulignant la pertinence de refaire une nouvelle version qui ne serait pas connue des candidates et des candidats qui ont pu y être soumis à plus d'une reprise.

FAITS SAILLANTS SUR LES ACTIVITÉS DE RECRUTEMENT DES SUPERISEURES ET SUPERVISEURS ET DES CORRECTRICES ET CORRECTEURS (POINTS 3.1 ET 3.2)

- Les opérations de recrutement des superviseuses et superviseurs et des correctrices et correcteurs sont bien définies et les rôles bien partagés entre la Direction de l'enseignement collégial et la Direction des ressources humaines.
- Les moyens pour tenter de rejoindre les correctrices et les correcteurs potentiels sont diversifiés.
- L'examen de sélection des correctrices et des correcteurs, utilisé depuis plusieurs années, occupe une place centrale dans le processus de sélection.

3.3 FORMATION DES NOUVELLES SUPERVISEURES ET DES NOUVEAUX SUPERVISEURS

D'une durée de deux jours, la formation des nouvelles superviseuses et des nouveaux superviseurs se déroulant en décembre porte principalement sur l'épreuve uniforme, son mode d'évaluation et les règles de supervision. Compte tenu du faible pourcentage de répondantes et de répondants, aucune analyse n'est faite à partir des données obtenues.

3.4 FORMATION OFFERTE AUX NOUVELLES CORRECTRICES ET AUX NOUVEAUX CORRECTEURS

Les formations offertes aux correctrices et aux correcteurs sont de deux types : la formation offerte aux personnes nouvellement embauchées et la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs.

Lorsqu'ils sont embauchés, les nouvelles correctrices et les nouveaux correcteurs reçoivent une formation sur l'ÉUF (origines et buts), sur les principes entourant la correction et, plus spécifiquement, sur le Guide de correction. Le Guide de correction est un document qui décrit en détail chacun des critères et des sous-critères d'évaluation ainsi que les aspects dont doivent tenir compte les correctrices et les correcteurs. Les superviseuses et superviseurs consacrent une journée à la préparation de la formation aux nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs qui se déroule sur trois jours et demi.

Environ la moitié des correctrices et des correcteurs (56 %) considèrent que le nombre d'heures allouées à la formation des nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs devrait rester inchangé et la majorité (76 %) considèrent qu'il y a suffisamment de temps consacré aux exercices pratiques. Une tendance semblable se dégage des réponses des superviseuses et des superviseurs.

Tableau 9

Appréciation de la durée des formations offertes aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme de français

Énoncé	Correctrices et correcteurs %				Superviseures et superviseurs Nb (%)			
	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs :	55,5	37,8	0,0	6,7	3 (50,0)	30 (50,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseures et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

Tableau 10

Appréciation des correctrices et correcteurs et des superviseures et superviseurs concernant le temps consacré aux exercices pratiques pendant la session de formation aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme de français

Énoncé	Correctrices et correcteurs %			Superviseures et superviseurs Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs, le temps consacré aux exercices pratiques était suffisant.	75,6	20,2	4,2	4 (66,7)	2 (33,3)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseures et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

Le tableau 3-3 de l'annexe 3 présente les commentaires recueillis auprès des correctrices et des correcteurs sur l'appréciation des formations offertes aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs et plus précisément sur les éléments sur lesquels l'équipe des superviseuses et superviseurs devrait mettre l'accent d'après eux. L'importance du temps consacré aux exercices pratiques, à l'application du Guide de correction et à la révision des règles d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation sont des éléments pouvant probablement expliquer pourquoi plus du tiers des correctrices et des correcteurs (38 %) auraient aimé avoir plus de temps consacré à la formation.

3.5 FORMATION OFFERTE À TOUTES LES CORRECTRICES ET TOUS LES CORRECTEURS

À raison d'une journée par session de correction, les superviseuses et superviseurs préparent la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs. Les deux tiers des six superviseuses et superviseurs interrogés expriment leur désir que le temps consacré à la préparation des sessions de correction soit augmenté. Ces derniers exprimant leur accord sur le fait qu'il y a, pendant la préparation de la formation aux correctrices et aux correcteurs, suffisamment de temps consacré à la correction des copies et à l'appropriation des textes, le désir d'augmentation du temps pourrait être mis en lien avec le fait que près de la moitié des superviseuses et superviseurs considèrent qu'il n'y a pas suffisamment de temps consacré à l'amélioration des clés de correction (voir section 2.4).

Tableau 11

Appréciation des superviseuses et superviseurs sur les activités préparatoires à la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français

Énoncés	Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas
Pendant la rencontre des superviseuses et superviseurs précédant la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, le temps consacré à la correction des copies était suffisant.	5 (83,3 %)	1 (16,7 %)	0 (0,0 %)
Pendant la rencontre des superviseuses et superviseurs précédant la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, le temps consacré à l'appropriation des textes était suffisant.	5 (83,3 %)	1 (16,7 %)	0 (0,0 %)
Après la rencontre des superviseuses et superviseurs précédant la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, vous étiez prête ou prêt à donner la formation.	6 (100,0 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Source : Questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

D'une durée de deux jours et demi, la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs se déroule à chaque début de session de correction et porte principalement sur l'appropriation des sujets et l'application de la clé de correction liée aux trois sujets de rédaction de l'épreuve uniforme. Cette formation permet à l'ensemble des correctrices et des correcteurs d'exercer leur correction à partir de copies préalablement sélectionnées par les superviseuses et superviseurs tout en se réappropriant le Guide de correction.

La majorité des correctrices et des correcteurs estiment qu'il y a suffisamment de temps consacré aux exercices pratiques (82 %) et à l'appropriation des textes (78 %) alors que seulement 50 % d'entre eux confirment que l'environnement physique où se déroule la formation est adéquat. De façon plus précise, un peu plus de 60 % des correctrices et des correcteurs du centre de Montréal et un peu plus de 35 % des correctrices et des correcteurs du centre de Québec considèrent adéquat l'environnement physique où se déroule cette formation. Ces données sont d'ailleurs confirmées par les superviseuses et superviseurs.

Tableau 12

Appréciation des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs concernant le temps consacré aux exercices pratiques et à la qualité de l'environnement physique pendant la session de formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français

Énoncés	Correctrices et correcteurs %			Superviseuses et superviseurs Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Pendant la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, le temps consacré aux exercices pratiques était suffisant.	81,7	18,3	0,0	4 (66,7%)	2 (33,3%)	0 (0,0%)
Pendant la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, le temps consacré à l'appropriation des textes était suffisant.	77,5	22,5	0,0	5 (83,3%)	1 (16,7%)	0 (0,0%)
Vous percevez les superviseuses et superviseurs comme des personnes respectueuses du rythme du groupe.	76,7	20,8	2,5	-	-	-
L'environnement physique (niveau sonore, qualité de l'air, confort, etc.) où se déroule la formation est adéquat.	50,0	50,0	0,0	0 (0,0%)	6 (100%)	0 (0,0%)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

Tableau 13

Appréciation des correctrices et correcteurs concernant l'environnement physique où s'offrent les formations selon le centre de correction

Centre de correction	L'environnement physique (niveau sonore, qualité de l'air, confort, etc.) où se déroule la formation est adéquat.		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Montréal	64,3 %	35,7 %	0,0 %
Québec	38,5 %	61,5 %	0,0 %

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme de français.

La durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs semble adéquate pour une partie des correctrices et des correcteurs (60 %) alors que le tiers (33 %) souhaite que la durée de la formation soit augmentée. De plus, une plus grande proportion des correctrices et de correcteurs du Centre de correction de Montréal que du Centre de correction de Québec souligne que cette formation devrait rester inchangée.

Tableau 14

Appréciation de la durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français

Énoncé	Correctrices et correcteurs %				Superviseuses et superviseurs Nb (%)			
	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la formation de toutes les correctrices et de tous les correcteurs :	60,0	32,5	6,7	0,8	3 (50,0)	2 (33,3)	1 (16,7)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

Tableau 15

Appréciation de la durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs selon le centre de correction de ces derniers

Centre de correction	Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs :			
	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas
Montréal	64,3 %	28,6 %	7,1 %	0,0 %
Québec	55,4 %	35,4 %	7,7 %	1,5 %

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme de français.

FAITS SAILLANTS SUR LES FORMATIONS DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS (POINTS 3.4 À 3.5)

- Les différentes activités de formation ainsi que les rôles que doivent y jouer les superviseuses et superviseurs semblent bien définis.
- Le temps dédié à la formation des nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs et à la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs ne fait pas l'unanimité.
- La répartition du temps consacré aux exercices pratiques et à l'appropriation des textes durant les formations rallie près de 80 % des répondantes et répondants.
- Les correctrices et correcteurs du Centre de correction de Montréal sont plus satisfaits de leur environnement physique que les correctrices et correcteurs du Centre de correction de Québec.

3.6 ÉVALUATION

Une fois la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs terminée, la correction débute. Les copies prioritaires sont corrigées en premier, suivies des copies des élèves ayant des besoins particuliers (à l'exception des élèves allophones) et finalement des copies régulières. Pendant la session de correction, les superviseuses et superviseurs doivent encadrer et vérifier le travail des correctrices et des correcteurs. Dans le cas des anciennes correctrices et des anciens correcteurs, la personne qui supervise effectue sa vérification à la fin de la correction du contenu d'une enveloppe⁷. Elle vérifie donc le résultat de la cote calculée, s'assure que les copies mises en échecs ont été contre-vérifiées par une superviseure ou un superviseur et vérifie si la même cote est accordée systématiquement à un même aspect. Le même travail de supervision se fait auprès d'une nouvelle correctrice ou d'un nouveau correcteur à la différence près que chaque copie est systématiquement analysée dès qu'elle est corrigée.

⁷ Les établissements sont responsables de former des groupes d'élèves qui se voient administrer l'épreuve et sont incidemment «classés» dans une enveloppe. La formation des groupes d'élèves relevant des établissements, le MELS n'a pas de contrôle sur cet aspect.

En plus d'assurer la supervision du processus de correction et la relecture des copies mises en échec, les superviseuses et superviseurs assurent l'évaluation de tout le personnel sous leur responsabilité. Cette évaluation se fait à partir d'une grille d'évaluation. Les résultats de cette évaluation sont disponibles aux correctrices et correcteurs, mais ne sont pas systématiquement donnés à ces derniers. La majorité des correctrices et des correcteurs (88 %) considèrent que cette évaluation est importante et près des trois quarts (73 %) sont en désaccord avec le fait que l'évaluation ne leur soit pas systématiquement communiquée à la fin d'une session. L'opinion des superviseuses et superviseurs suit une tendance semblable.

Tableau 16

Appréciation des répondantes et des répondants concernant l'évaluation des correctrices et des correcteurs de l'épreuve uniforme de français

Énoncés	Correctrices et correcteurs %			Superviseuses et superviseurs Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Il est important qu'il y ait une évaluation à chaque session de correction.	87,5	10,0	2,5	5 (83,3)	1 (16,7)	0 (0,0)
Il est pertinent que les résultats de votre évaluation ne vous soient pas systématiquement communiqués à la fin d'une session de correction.	22,5	72,5	5,0	2 (33,3)	4 (66,7)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

Les tableaux 3-4 et 3-5 présentés à l'annexe 3 apportent des précisions pouvant venir appuyer le jugement des correctrices et des correcteurs en regard du processus d'évaluation. D'une part, il appert que certaines correctrices et certains correcteurs n'ont jamais eu accès à leur évaluation (23 personnes), d'autre part il apparaît que certains d'entre eux souhaitent obtenir leur évaluation (48 personnes⁸). De plus, lorsqu'elles sont connues, ces évaluations ont un impact pour les individus évalués (67 personnes) puisqu'elles leur permettent :

- de se corriger ;
- d'obtenir plus d'explications ;
- de comprendre et améliorer leurs points faibles ;
- de s'améliorer professionnellement ;
- d'améliorer leur motivation ;
- de se rassurer ;
- de prouver leurs compétences ;
- d'assurer la qualité du travail de correction ;
- de savoir s'ils respectent les attentes et les critères.

8 Nombre de répondantes et de répondants établit selon le tableau 3-5.

**FAITS SAILLANTS SUR L'ÉVALUATION DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS
(POINT 3.6)**

- L'importance d'une évaluation semestrielle des correctrices et des correcteurs réalisée par les superviseuses et superviseurs est confirmée.
- L'absence de rétroaction systématique à la suite d'une évaluation caractérise le processus d'évaluation et ne fait pas l'unanimité auprès des répondantes et des répondants.

4 ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES

Comme mentionné au chapitre 1, la mise en œuvre des activités de gestion administrative des épreuves uniformes implique la réalisation de tâches relevant exclusivement du MELS ou des établissements du réseau collégial et de tâches nécessitant un important travail de collaboration entre le MELS et les établissements du réseau. Ce sont ces tâches de collaboration nécessitant un échange important d'information qui sont évaluées dans cette section.

Échange d'information entre le MELS et les établissements

Pour assurer un échange efficace d'information entre le MELS et les établissements, une ou un responsable de l'épreuve uniforme a été identifié dans chaque établissement du réseau. Que ce soit pour les activités entourant l'inscription des élèves, les activités entourant l'échange de matériel ou les activités liées à la transmission des résultats des élèves, toutes les directives ministérielles sont ainsi acheminées aux responsables dans les établissements. Mis à part la transmission de matériel qui doit se dérouler par la poste, l'échange d'information se fait principalement par voie électronique, plus précisément par l'entremise du site sécurisé des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, du site public sur les ÉULEL, du système Socrate et par messagerie électronique. En plus de pouvoir bénéficier du fait que la totalité des directives et des formulaires sont disponibles sur support électronique, les responsables des établissements peuvent entrer en contact téléphonique avec les employées et employés concernés au MELS.

L'analyse des réponses recueillies au groupe de discussion et au questionnaire destiné aux responsables des établissements permet d'avancer que les communications générales entre les responsables dans les établissements et les personnes concernées du MELS conviennent aux deux groupes et répondent aux besoins d'information de la majorité des responsables.

Tableau 17**Appréciation des responsables des établissements francophones sur l'utilité et la qualité des communications avec le MELS**

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas
Les explications reçues sur les cas à propos desquels vous posiez une question vous ont été utiles.	98,1	0,0	1,9
Vous connaissez bien le site sécurisé du MELS comportant différents documents liés à l'épreuve uniforme.	80,8	11,5	7,7
Le site sécurisé du MELS comportant différents documents liés à l'épreuve uniforme vous permet généralement d'obtenir l'information souhaitée.	80,8	5,8	13,4
Question	%		
	Excellente ou bonne	Passable ou inadéquate	Je ne sais pas
En ce qui concerne les épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, comment qualifiez-vous la qualité de la communication entre vous et le MELS?	96,2	3,8	0,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

Opérations liées à l'inscription des élèves

Pour mener à bien les opérations liées à l'inscription des élèves à l'épreuve uniforme de français, le MELS a élaboré des consignes liées à chaque catégorie d'élèves et période d'inscription, soit : période d'inscription régulière des élèves, période d'inscription tardive des élèves, période d'inscription des élèves ayant des besoins particuliers, période d'inscription des élèves passant l'épreuve dans un autre établissement et période d'inscription des élèves passant l'épreuve à l'extérieur du Québec.

Le tableau suivant montre que, pour les trois situations les plus fréquentes liées aux consignes d'inscriptions, la presque totalité des responsables des établissements ayant une opinion sur le sujet considère que les consignes étaient claires avant l'implantation du système Socrate⁹. Malgré l'implantation récente du système Socrate et des problèmes soulevés par 13,7 % des répondantes et des répondants concernant la capacité de leur système informatique de permettre la saisie des données, les responsables considèrent majoritairement que les consignes entourant les différentes périodes d'inscription sont demeurées claires.

9 Le système Socrate est le nouveau système de gestion des données d'élèves du collégial qui remplace le système SIGDEC.

Tableau 18**Appréciation des responsables des établissements francophones sur la clarté des consignes entourant différentes périodes d'inscriptions**

Énoncés	%					
	Avec SIGDEC - Avant l'implantation de Socrate			Après l'implantation de Socrate		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas
Votre système informatique pour la saisie des inscriptions vous permet de faire cette saisie.	88,2	0,0	11,8	80,4	13,7	5,9
Les consignes précisant les opérations que vous devez effectuer au cours de la période d'inscription régulière des élèves sont claires.	90,2	0,0	9,8	88,2	7,8	3,9
Les consignes précisant les opérations que vous devez effectuer au cours de la période d'inscription tardive des élèves sont claires.	90,2	0,0	9,8	88,2	7,8	3,9
Les consignes précisant les opérations que vous devez effectuer au cours de la période d'inscription des élèves ayant des besoins particuliers sont claires.	76,5	3,9	19,6	78,4	3,9	17,6

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

Opérations liées à l'analyse de l'admissibilité des élèves

Pour mener à bien les opérations liées à l'analyse de l'admissibilité des élèves ayant des besoins particuliers, le MELS a élaboré des consignes et mis en place un comité qui assure l'analyse des demandes.

Deux grandes catégories d'élèves ayant des besoins particuliers existent, il s'agit des élèves ayant un cheminement scolaire particulier et des élèves ayant un handicap. Les élèves ayant un handicap sont classés en six regroupements : incapacité auditive, incapacité visuelle, troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, troubles envahissants du développement et incapacité motrice, neurologique ou organique. Chaque élève qui veut se voir accorder le statut d'élève ayant des besoins particuliers doit s'adresser à la personne responsable de l'administration des épreuves de son établissement. Celle-ci remplit, pour chaque élève concerné, le formulaire de demande de mesures spéciales en y joignant les pièces justificatives requises. Toute demande concernant une personne ayant un handicap doit être accompagnée de l'évaluation faite par une experte ou un expert qui doit préférablement être externe à l'établissement d'enseignement. En plus d'évaluer le handicap de l'élève et le documenter, l'experte ou l'expert doit s'assurer d'expliquer de façon précise l'impact du handicap sur la capacité de la personne à passer l'épreuve uniforme.

Toutes les demandes expédiées par les responsables des établissements respectant les échéanciers sont examinées par le comité du MELS mis en place pour l'analyse des demandes. Les résultats aux analyses sont transmis aux responsables des établissements concernés.

Les membres du groupe de discussion considèrent qu'en général, les établissements fournissent des dossiers complets qui respectent les critères. Cette perception des employées et des employés de la Direction de l'enseignement collégial est appuyée par les responsables des établissements qui évaluent très majoritairement qu'ils parviennent toujours ou souvent à distinguer les élèves dans leur catégorie respective tout en accompagnant les demandes des documents appropriés.

Tableau 19

Appréciation des responsables des établissements francophones sur leur habileté à classer et à accompagner des pièces adéquates les demandes des élèves ayant des besoins particuliers

Énoncés	%				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
Dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, vous distinguez bien ceux qui ont un handicap de ceux qui ont un cheminement scolaire particulier (autochtones ou diplômés hors du Québec).	73,7	13,2	0,0	0,0	13,2
Dans le cas d'une ou un élève ayant un handicap, vous réussissez à classer la demande dans une des six catégories (incapacité auditive, incapacité visuelle, troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, troubles envahissants du développement, incapacité motrice, neurologique ou organique) déterminées par le MELS.	65,8	26,3	2,6	0,0	5,3
Dans le cas d'une ou un élève ayant un handicap, vous accompagnez votre demande de l'évaluation d'une experte ou d'un expert externe.	76,3	21,1	0,0	0,0	2,6
Dans le cas d'une ou un élève ayant des troubles d'apprentissage, vous vous assurez que votre demande s'inscrit en continuité avec les différentes formes de soutien reçues par l'élève tout au long de ses études.	71,1	18,4	5,3	0,0	5,3

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

L'habileté des responsables d'établissements à classer et à accompagner des pièces adéquates les demandes des élèves ayant des besoins particuliers explique probablement le faible pourcentage de demandes rejetées par le comité d'analyse. En fait, malgré la croissance des demandes des dernières années, plus de 94 % de celles-ci se voient accorder un verdict favorable.

Tableau 20**Pourcentage d'acceptation de demandes de mesures spéciales d'élèves du secteur francophone**

Session	Demandes de mesures spéciales	
	Handicapés et autres	
	Nb de demandes acceptées/Nb de demandes total -- (%)	
Décembre 2005	110/110 (100,0 %)	
Mai 2006	107/107 (100,0 %)	
Août 2006	25/26 (96,2 %)	
Décembre 2006	168/170 (98,8 %)	
Mai 2007	159/162 (98,2 %)	
Août 2007	18/19 (94,7 %)	
Décembre 2007	187/193 (96,9 %)	
Mai 2008	197/200 (98,5 %)	

Source : Données d'un fichier Excel à la DEC.

La totalité des responsables des établissements confirme comprendre les raisons avancées par le MELS pour confirmer ou infirmer la pertinence de la demande. De plus, en excluant ceux et celles qui n'avaient pas d'opinion sur le sujet, la majorité des responsables des établissements considèrent que les refus sont toujours ou souvent transmis avec des explications appropriées qui les guident d'ailleurs dans leur façon de traiter les dossiers.

Tableau 21**Appréciation des responsables des établissements francophones concernant les verdicts d'admissibilité des élèves ayant des besoins particuliers**

Énoncé	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/Ne s'applique pas
Dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, vous comprenez bien les raisons avancées par le MELS pour confirmer ou infirmer la pertinence d'une demande.	100,0	0,0	0,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

Tableau 22**Appréciation des responsables des établissements francophones sur l'échange et l'utilité de l'information transmise à la suite d'un refus d'admissibilité au statut d'élève ayant des besoins particuliers**

Énoncés	% et (% pondéré en excluant le choix «ne s'applique pas»)				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
Les refus aux demandes faites pour des élèves ayant des besoins particuliers vous sont transmis avec des explications appropriées.	26,3 (55,6)	18,4 (38,9)	2,6 (5,6)	0,0 (0,0)	52,6 (N.A.)
Les explications accompagnant les refus aux demandes faites pour des élèves ayant des besoins particuliers vous guident dans vos façons de traiter ces dossiers.	18,4 (38,9)	23,7 (50,0)	5,3 (11,1)	0,0 (0,0)	52,6 (N.A.)

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

Transmission des résultats

Pour que les élèves puissent recevoir leurs résultats, le travail combiné du MELS et des établissements est nécessaire. En effet, une fois que le MELS a assuré la correction et la saisie des résultats, il expédie les résultats des élèves dans les établissements concernés. Il est de la responsabilité des établissements de transmettre à leurs élèves leurs résultats.

La majorité des responsables des établissements (88 % et 92 %) estiment transmettre les résultats à leurs élèves dans un délai maximal de deux semaines. Par ailleurs, compte tenu des appels téléphoniques logés au MELS par les élèves, les employés du MELS considèrent que certains établissements ont des difficultés à transmettre rapidement les résultats des copies régulières de l'épreuve uniforme du mois de mai.

Tableau 23**Appréciation des responsables des établissements francophones sur le temps écoulé entre le moment où ils reçoivent les résultats et la transmission de ces résultats aux élèves concernés**

Liste des épreuves et du type de copie associé	%		
	Moins d'une semaine ou de une à deux semaine	Plus de deux semaines	Je ne sais pas/Ne s'applique pas
Épreuve du mois de mai, copies régulières	88,0	4,0	8,0
Épreuve du mois de décembre, copies régulières	92,0	8,0	0,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

En ce qui concerne les copies prioritaires, près de 80% des responsables des établissements considèrent que les résultats des copies prioritaires sont accessibles suffisamment tôt pour bien informer les élèves.

Tableau 24

Appréciation des responsables des établissements francophones sur l'accessibilité aux résultats des copies prioritaires

Énoncé	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Les résultats des copies prioritaires sont accessibles suffisamment tôt pour bien informer les élèves concernés.	78,0	10,0	12,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

**FAITS SAILLANTS SUR LES ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES
(POINT 4)**

- Les communications entre les établissements et le MELS sont utiles et de qualité.
- Les consignes données par le MELS entourant les différentes périodes d'inscription sont claires.
- Les opérations liées à l'admission des élèves ayant des besoins particuliers sont bien comprises et bien réalisées par les personnes impliquées dans les établissements.
- Les établissements transmettent les résultats à leurs élèves dans des délais généralement acceptables soit en deux semaines ou moins.
- Le nombre de demandes pour les élèves ayant des besoins particuliers est en croissance.

BILAN SUR LA MISE EN ŒUVRE
(points 1 à 4)*APPRÉCIATION GLOBALE*

- Globalement, la mise en œuvre de l'épreuve uniforme de français fonctionne bien. Les différentes activités requises par l'administration des épreuves sont bien définies et prises en charge correctement par le Ministère et les établissements du réseau.

ÉLÉMENTS LES PLUS POSITIFS

- Les communications entre les établissements et le MELS sont utiles et de qualité.
- Les consignes sont appliquées avec rigueur par la majorité des personnes impliquées dans le processus.

ÉLÉMENTS MOINS POSITIFS

- La formation des correctrices et des correcteurs, élément clé pour favoriser une correction fiable et uniforme, ne se réalise pas nécessairement dans des conditions optimales puisque :
 - La moitié des correctrices et des correcteurs considèrent que l'environnement physique où se déroule la formation est inadéquat ;
 - La moitié des six superviseuses et superviseurs ayant répondu au questionnaire considèrent qu'il n'y a pas suffisamment de temps pour s'approprier et bonifier la clé de correction, qui est pourtant un élément central dans la correction et dans la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs ;
 - Le tiers des correctrices et des correcteurs considèrent qu'il faudrait augmenter le nombre d'heures allouées à la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs ;
 - Un peu plus du tiers des correctrices et des correcteurs considèrent qu'il faudrait augmenter le nombre d'heures allouées à la formation des nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs.
- Le temps consacré à la sélection des sujets de rédaction et l'analyse de la difficulté de ces sujets, éléments indispensables pour favoriser un niveau de difficulté comparable à ce qui est enseigné au niveau collégial, est suffisant pour une partie des répondantes et des répondants.
- L'absence de rétroaction systématique du processus d'évaluation des correctrices et des correcteurs n'est satisfaisante que pour une partie de ceux-ci.

5 L'EFFICACITÉ DES ÉPREUVES

Comme précisé dans le chapitre 1 portant sur les stratégies d'évaluation, l'efficacité des épreuves est mesurée en fonction de quatre principaux éléments. L'analyse des premiers éléments ciblés, et plus particulièrement la validité et la fidélité, sert de base aux conclusions pouvant être tirées concernant le dernier élément, soit la justification d'une correction centralisée. Conséquemment à cette observation, cette section présente les analyses effectuées autour des concepts de validité, de fidélité et d'équité dans l'administration de l'épreuve. La justification d'une correction centralisée est présentée en fin de chapitre.

La validité et la fidélité dans la correction des épreuves reposant d'abord et avant tout sur les outils mis à la disposition des correctrices et des correcteurs, il apparaît nécessaire de faire une brève présentation du Guide de correction utilisé par ceux-ci.

Le Guide de correction prend en considération trois critères qui se subdivisent à leur tour en huit sous-critères.

CRITÈRE 1 : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 1 (Respect du sujet de rédaction)

Sous-critère 2 (Qualité de l'argumentation)

Sous-critère 3 (Compréhension des textes et intégration de connaissances littéraires)

CRITÈRE 2 : STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉLÈVE

Sous-critère 4 (Introduction et conclusion)

Sous-critère 5 (Développement)

CRITÈRE 3 : MAÎTRISE DE LA LANGUE

Sous-critère 6 (Vocabulaire)

Sous-critère 7 (Syntaxe et ponctuation)

Sous-critère 8 (Orthographe d'usage et orthographe grammaticale)

Chaque sous-critère est à son tour composé d'aspects qui doivent être évalués par les correctrices et les correcteurs. Les sous-critères de 1 à 6 inclusivement sont évalués en fonction de trois aspects que l'élève doit maîtriser. L'évaluation de ces aspects se fait de façon qualitative (bonne maîtrise, maîtrise suffisante et maîtrise insuffisante).

L'évaluation globale des aspects est ensuite sanctionnée par sous-critère se catégorisant par des lettres :

- A (très bien) ;
- B (bien) ;
- C+ (assez bien) ;
- C (suffisant) ;
- D (insuffisant) ;
- E (très faible) ;
- F (nul).

Les sous-critères 7 et 8 sont évalués sur un plan quantitatif, les erreurs étant comptabilisées. La sanction se catégorise par des lettres :

- A (0-9 fautes) ;
- B (10-19 fautes) ;
- C (20-30 fautes) ;
- D (31-45 fautes) ;
- E (46-60 fautes) ;
- F (plus de 60 fautes).

Le résultat obtenu par l'élève à chacun des huit sous-critères permet d'obtenir une cote globale caractérisée par des lettres pour chacun des trois critères. Pour réussir son épreuve uniforme de français, l'élève doit obtenir une cote globale supérieure ou égale à «C» à chacun des critères.

5.1 LA VALIDITÉ¹⁰

Pour déterminer si l'épreuve uniforme de français est valide, c'est-à-dire qu'elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer, trois éléments sont analysés :

- la pertinence d'un aspect et la capacité de discrimination des sous-critères ;
- la démarche d'attribution d'une cote ;
- les liens entre l'épreuve uniforme et les cours de français, langue d'enseignement et littérature.

De façon plus précise, l'évaluation de la qualité ou de la pertinence d'un aspect s'établissant lorsqu'il est possible d'attester que le jugement porté par les correctrices et les correcteurs sur un aspect ne pénalise pas les élèves sur un autre aspect, il est important de mesurer l'indépendance des aspects. Pour attester l'indépendance entre les aspects, l'analyse qualitative est utilisée.

En ce qui concerne les critères, l'importance d'évaluer leur effet discriminant repose sur le fait que l'épreuve uniforme se situe dans un contexte d'évaluation certificative qui implique qu'il faille distinguer les élèves qui ont une maîtrise suffisante de ceux et celles qui ne l'ont pas. Pour attester l'effet discriminant des sous-critères, l'analyse descriptive des résultats est utilisée.

Les résultats des analyses qualitatives et descriptives sont présentés par sous-critères.

¹⁰ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008, et du rapport non publié de Pascale Lefrançois, 2008.

5.1.1 LA PERTINENCE DES ASPECTS ET LA CAPACITÉ DE DISCRIMINATION DES SOUS-CRITÈRES

CRITÈRE 1 : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 1 (Respect du sujet de rédaction)

Selon le Guide de correction, ce premier sous-critère comporte trois aspects :

- la mention et l'interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction (1.1) ;
- le développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction (1.2) ;
- la clarté, la cohérence et la constance du point de vue critique (1.3).

Indépendance des aspects évalués

Les aspects apparaissent correspondre adéquatement à la définition qu'il est possible de donner au «respect du sujet de rédaction», mais ils sont trop imbriqués les uns dans les autres pour justifier que les correctrices et les correcteurs portent sur eux trois jugements distincts. En effet, le premier aspect est en quelque sorte un préalable au deuxième aspect et le troisième aspect peut se confondre avec les deux premiers aspects.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme de français, le sous-critère 1 n'a pas d'impact discriminant sur les copies des élèves puisque les cotes A, B ou C+ sont attribuées à plus de 97 % des copies (distribution des cotes présentée au tableau 2-3 de l'annexe 2).

CRITÈRE 1 : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION

Sous-critère 2 (Qualité de l'argumentation)

Selon le Guide de correction, ce deuxième sous-critère comporte trois aspects :

- la valeur des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève, et leur cohérence (2.1) ;
- la pertinence des illustrations ou des preuves (2.2) ;
- l'efficacité des explications (2.3).

Indépendance des aspects évalués

Les aspects apparaissent correspondre adéquatement à la définition qu'il est possible de donner à la «qualité de l'argumentation», mais la subdivision en trois aspects n'est pas souhaitable car il y a des recoupements. En effet, le troisième aspect recoupe le deuxième aspect. De plus, il peut être difficile de distinguer le premier aspect de ce sous-critère des deuxième et troisième aspects du premier sous-critère. En effet, les arguments jugés faibles en vertu de l'aspect 2.1 peuvent dans les faits entraîner une pénalité à l'aspect 1.2, puisque les arguments font partie du développement du sujet. De plus, un argument non pertinent devrait normalement conduire à un jugement moins favorable pour l'aspect 2.1, mais s'il rend le point de vue incohérent, il risque d'affecter en même temps le jugement pour l'aspect 1.3.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats, le sous-critère 2 n'a pas d'impact discriminant sur les copies des élèves puisque les cotes A, B ou C+ sont attribuées à plus de 70 % des copies (distribution des cotes présentée dans le tableau 2-4 de l'annexe 2).

CRITÈRE 1 : COMPRÉHENSION ET QUALITÉ DE L'ARGUMENTATION**Sous-critère 3 (Compréhension des textes et intégration des connaissances littéraires)**

Selon le Guide de correction, ce troisième sous-critère comprend trois aspects :

- la compréhension juste des textes littéraires proposés (3.1) ;
- la justesse et la pertinence des « connaissances littéraires formelles » (3.2) ;
- la justesse et la pertinence des « connaissances littéraires générales » (3.3).

Indépendance des aspects évalués

Le troisième et le deuxième aspect portant sur la pertinence des connaissances n'ont pas besoin d'être séparés. De plus, il peut être difficile de distinguer le premier aspect de ce sous-critère portant sur la compréhension juste des textes des aspects des sous-critères précédents. En effet, la compréhension des textes (aspect 3.1 du sous-critère 3) ne peut pas vraiment être évaluée indépendamment du sous-critère 2 (qualité de l'argumentation) puisque le point de vue de l'élève et les moyens avec lesquels elle ou il le défend (arguments, preuves, explications) reflètent la compréhension qu'elle ou il a des textes lus.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats, le sous-critère 3 a un impact discriminant sur les copies des élèves puisque les cotes A, B ou C+ sont attribuées à moins de 55 % des copies (variation entre 33,4 et 54,6 % des copies). Une tendance à la baisse de la proportion de cotes A, B et C+ se dessine entre 1998 et 2006.

Tableau 25**Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français**

Année	A	B	C+	C	D	E	F
1998	10,6	14,7	29,3	26,4	17,2	1,7	0,1
1999	9,3	13,6	27,3	25,0	22,0	2,7	0,1
2000	7,6	12,5	26,6	25,6	25,1	2,6	0,1
2001	5,5	9,2	21,2	25,8	34,2	3,9	0,1
2002	5,6	9,0	22,1	24,9	35,5	2,8	0,1
2003	7,2	11,1	25,1	26,0	27,8	2,6	0,1
2004	6,2	8,5	23,0	22,9	36,5	2,7	0,1
2005	7,7	10,1	24,9	24,0	30,4	2,8	0,1
2006	5,1	8,3	20,0	24,7	36,7	5,0	0,1

Source : Blais, 2008.

L'impact du sous-critère 3 est différent selon le secteur d'appartenance des élèves. Ainsi, en ce qui concerne le secteur pré-universitaire, les cotes D, E et F sont attribuées à 15 % des copies en 1998 et à 36 % des copies en 2006. Pour le secteur technique, ces cotes sont attribuées à 23 % des copies en 1998 et à 50 % des copies en 2006.

Tableau 26

**Distribution des cotes au sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français
selon le secteur de formation**

Secteur de formation	Année	A	B	C+	C	D	E	F
Préuniversitaire	1998	13,7	16,7	30,2	24,5	13,9	1,0	0,0
	1999	12,4	16,0	28,4	23,4	17,6	2,1	0,1
	2000	10,3	14,6	28,2	24,3	20,8	1,8	0,0
	2001	7,8	11,5	23,5	25,0	29,3	3,0	0,0
	2002	7,5	11,1	24,3	24,6	30,6	2,0	0,0
	2003	9,2	13,1	26,4	25,1	24,3	1,8	0,0
	2004	8,8	10,6	25,0	22,3	31,3	2,1	0,0
	2005	10,2	12,1	26,3	23,1	26,1	2,0	0,0
	2006	7,0	10,3	22,1	24,6	32,0	3,9	0,1
Technique	1998	6,9	12,3	28,3	29,0	21,0	2,4	0,1
	1999	5,4	10,6	26,1	27,0	27,3	3,5	0,1
	2000	4,2	9,9	24,5	27,3	30,3	3,7	0,1
	2001	2,7	6,5	18,4	26,9	40,4	5,1	0,1
	2002	3,5	6,4	19,6	25,3	41,2	3,9	0,1
	2003	5,0	8,8	23,6	27,1	31,9	3,6	0,1
	2004	3,1	6,0	20,4	23,9	42,9	3,5	0,1
	2005	4,4	7,3	23,1	25,2	36,1	3,8	0,1
	2006	2,6	5,6	17,1	24,8	43,1	6,6	0,2

Source : Blais, 2008.

CRITÈRE 2 : STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉPREUVE

Sous-critère 4 (Structure de l'introduction et de la conclusion)

Selon le Guide de correction, ce quatrième sous-critère comporte trois aspects :

- la présence, la clarté et la pertinence des parties de l'introduction (4.1) ;
- la présence, la clarté et la pertinence des parties de la conclusion (4.2) ;
- la cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion (4.3).

Indépendance des aspects évalués

Les deux premiers de ces aspects sont clairement distincts, l'un évaluant l'introduction, l'autre, la conclusion, et le troisième aspect est complémentaire aux deux précédents.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats, le sous-critère 4 n'a pas d'impact discriminant sur les copies des élèves puisque les cotes A, B ou C+ sont attribuées à plus de 80 % des copies (distribution des cotes présentée dans le tableau 2-5 de l'annexe 2).

CRITÈRE 2 : STRUCTURE DU TEXTE DE L'ÉPREUVE

Sous-critère 5 (Structure du développement, organisation et construction des paragraphes)

Selon le Guide de correction, le cinquième sous-critère comporte trois aspects :

- la structure du développement (5.1) ;
- la construction des paragraphes (5.2) ;
- l'enchaînement des idées (5.3).

Indépendance des aspects évalués

Les trois aspects sont complémentaires les uns des autres. En effet, le premier aspect s'intéresse au plan d'ensemble du développement, à l'ordre logique des idées principales, le deuxième aspect vise l'agencement des idées à l'intérieur des paragraphes et le troisième aspect évalue les mécanismes linguistiques qui permettent l'enchaînement des idées et des preuves utilisées par les élèves.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats, le sous-critère 5 n'a pas d'impact discriminant sur les copies des élèves puisque les cotes A, B ou C+ sont attribuées à plus de 90 % des copies (distribution des cotes présentée dans le tableau 2-6 de l'annexe 2).

CRITÈRE 3 : MAÎTRISE DE LA LANGUE

Sous-critère 6 (Précision et variété du vocabulaire, richesse et clarté de l'expression)

Selon le Guide de correction, ce sixième sous-critère comporte trois aspects :

- l'emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication (6.1) ;
- la variété du vocabulaire et la richesse de l'expression (6.2) ;
- la clarté de l'expression (6.3).

Indépendance des aspects évalués

Il est jugé que les aspects de ce sous-critère doivent être revus en profondeur. Le principal problème provient du fait que l'aspect 6.2 est corrigé en identifiant des erreurs alors que l'utilisation d'un jugement stylistique ne reposant sur aucune norme ne peut pas permettre d'identifier des erreurs. De plus, ce sous-critère pose des problèmes méthodologiques dans le passage des observations effectuées au jugement porté.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats, le sous-critère 6 n'a pas d'impact discriminant sur les copies des élèves puisque les cotes A, B ou C+ sont attribuées à 98 % ou plus des copies (distribution des cotes présentée dans le tableau 2-7 de l'annexe 2).

CRITÈRE 3 : MAÎTRISE DE LA LANGUE

Sous-critère 7 (Syntaxe et ponctuation)

Ce septième sous-critère est évalué de façon quantitative. Il n'est pas divisé en aspects, mais comporte deux types d'erreurs : les erreurs de syntaxe¹¹ et les erreurs de ponctuation, valant une demi-faute chacune.

Indépendance des aspects évalués

Le nombre d'ouvrages proposés pour la correction¹² est trop élevé et, par le fait même, entraîne un impact sur le temps de consultation et de correction puisque les correctrices et les correcteurs sont tenus de consulter chacun des ouvrages de référence jusqu'à ce qu'ils trouvent la construction sémantique recherchée. L'analyse a également permis d'identifier que certains types d'erreurs actuellement classés en syntaxe devraient être classés parmi les erreurs de vocabulaire. En ce qui concerne les erreurs de ponctuation, la pertinence de cesser de comptabiliser les erreurs de ponctuation au-delà de vingt erreurs (10 fautes) est remise en question puisque ce que ce n'est pas ce qui est fait pour les autres types d'erreurs.

¹¹ Les erreurs relatives aux règles de construction des phrases.

¹² Dix ouvrages sont proposés dans le Guide de correction.

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats, le sous-critère 7 a un impact discriminant sur les copies des élèves. D'ailleurs, la distribution des erreurs de syntaxe et de ponctuation¹³ permet de constater qu'entre 35 et 41 % des copies ont de 0 à 6 erreurs et qu'entre 57 et 64 % des copies comportent de 0 à 9 erreurs.

Tableau 27**Distribution des erreurs au sous-critère 7 de l'épreuve uniforme de français**

Année	0-3 erreurs	4-6 erreurs	7-9 erreurs	10-12 erreurs	13 erreurs et plus
1998	14,1	22,3	22,0	17,6	24,0
1999	16,5	24,6	22,7	16,5	19,7
2000	15,5	23,8	22,5	16,6	21,7
2001	13,9	23,6	22,7	17,1	22,7
2002	14,8	23,6	22,3	17,1	22,2
2003	14,8	24,3	22,9	16,7	21,2
2004	15,6	24,8	22,8	17,0	19,8
2005	13,9	23,4	22,8	16,4	23,5
2006	12,9	21,9	22,0	17,5	25,7

Source : Blais, 2008.

CRITÈRE 3 : MAÎTRISE DE LA LANGUE**Sous-critère 8 (orthographe d'usage et orthographe grammaticale)**

Ce huitième sous-critère est évalué de façon quantitative. Il n'est pas divisé en aspects, mais comporte deux types d'erreurs : l'orthographe d'usage¹⁴ et l'orthographe grammaticale.

Indépendance des aspects évalués

En ce qui concerne les erreurs d'orthographe d'usage, la pertinence de compter une seule erreur pour des dérivés morphologiques dont le radical est mal écrit est remise en question. En fait, étant donné que plusieurs dérivés morphologiques en français ont un radical orthographié différemment (par exemple, traditionnel et traditionaliste) et donc que l'orthographe de chaque mot de la « famille » doit être apprise séparément, il apparaît qu'il serait préférable qu'une erreur sur deux dérivés distincts compte pour deux erreurs distinctes.

13 Même si le nombre d'erreurs se situe entre 0 et 73 et entre 0 et 144 respectivement pour les sous-critères 7 et 8, il est apparu plus pratique pour la présentation de regrouper ces valeurs en catégories de nombre d'erreurs. Le nombre d'erreurs a été regroupé selon les intervalles subjectifs suivants : 0 – 3, 4-6, 7-9, 10-12, 13 et plus.

14 L'orthographe d'usage se définit comme la « graphie du mot indépendamment de la fonction qu'il peut remplir dans la phrase » (Chamard et al., 2007, p.79).

Discrimination du sous-critère

Selon l'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme de français, le sous-critère 8 a un impact discriminant sur les copies des élèves. D'ailleurs, la distribution des erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale permet de constater qu'entre 32 et 38 % des copies ont de 0 à 6 erreurs et qu'entre 49 et 55 % des copies comportent de 0 à 9 erreurs.

Tableau 28

Distribution des erreurs au sous-critère 8 de l'épreuve uniforme de français

Année	0-3 erreurs	4-6 erreurs	7-9 erreurs	10-12 erreurs	13 erreurs et plus
1998	16,5	18,8	17,4	14,1	33,2
1999	16,5	19,1	17,5	13,9	33,0
2000	16,4	19,3	17,7	14,1	32,6
2001	14,0	17,6	17,2	14,5	36,6
2002	16,3	19,4	17,6	14,6	32,1
2003	15,8	19,0	17,7	14,0	33,6
2004	16,0	19,3	17,7	14,3	32,6
2005	18,0	19,6	17,6	13,9	30,9
2006	17,4	19,1	17,1	13,8	32,6

Source : Blais, 2008.

Démarche d'attribution d'une cote et poids relatif des différents éléments de la grille

Démarche d'attribution d'une cote

L'analyse de la démarche met en évidence la complexité du calcul d'une cote globale sur les deux premiers critères d'évaluation de l'épreuve. En effet, pour attribuer une cote à une copie, la correctrice ou le correcteur doit :

- 1- indiquer autant de codes dans la marge qu'elle ou il fait d'observations sur le texte ;
- 2- donner un verdict sur 15 aspects ;
- 3- convertir ses 15 verdicts en 5 cotes (de A à F en passant par C+) ;
- 4- convertir les 5 cotes en points ;
- 5- additionner les points des 3 premières cotes et des 2 dernières ;
- 6- convertir ces 2 sommes de points en 2 cotes globales (de A à F sans C+).

L'analyse de la démarche met en évidence la complexité du calcul d'une cote globale sur le troisième critère de l'épreuve puisque la correctrice ou le correcteur doit réaliser sept étapes :

- 1- indiquer autant de codes dans la marge qu'elle ou il fait d'observations sur le texte ;
- 2- donner un verdict sur 3 aspects pour le sous-critère 6 ;
- 3- convertir ses 3 verdicts en une cote ;
- 4- convertir cette cote en nombre de fautes de vocabulaire ;
- 5- dénombrer les erreurs relatives aux critères 7 et 8, en tenant compte de celles qui comptent pour des demi-fautes et de celles qui comptent une seule fois par texte ;
- 6- additionner les nombres de fautes (un pour le sous-critère 6 et deux pour les sous-critères 7 et 8) ;
- 7- convertir cette somme en une cote globale¹⁵.

Poids relatif des différents éléments de la grille

Pour porter un jugement global sur une épreuve, il est possible d'attribuer un poids égal aux éléments mesurés ou bien de leur accorder un poids relatif. Dans le cadre de l'épreuve uniforme, le choix retenu est celui du poids égal pour chaque sous-critère évalué.

L'analyse qualitative indique que l'importance relative dans la compétence à argumenter et à structurer un texte a un poids insuffisant dans le calcul de la cote globale. En fait, outre les problèmes de recoupement mentionnés dans les pages précédentes, l'analyse qualitative souligne qu'il n'est pas nécessairement pertinent de considérer tous les aspects, quels qu'ils soient, sur un pied d'égalité. Ainsi, en plus du sous-critère 5 portant sur la structure du texte qui est sous-évalué, le sous-critère 4 (du moins en ce qui concerne les aspects portant sur l'introduction et la conclusion) est surévalué.

De plus, l'analyse descriptive montre que le choix d'une pondération égale entre les sous-critères a un effet sur la discrimination de l'épreuve. En effet, alors que le sous-critère 3 est discriminant (plus de 30 % des élèves s'y retrouvent en situation d'échec), le fait d'accorder le même poids aux résultats obtenus aux sous-critères 1 à 3 pour composer la cote globale du critère 1 diminue l'effet discriminant puisque l'échec global au premier critère est ramené à environ 3 %.

15 Prendre note que cette conversion est assurée par le système informatique GMC.

**FAITS SAILLANTS SUR LA PERTINENCE D'UN ASPECT ET LA CAPACITÉ
DE DISCRIMINATION DES SOUS-CRITÈRES (POINT 5.1.1)**

- Selon l'analyse qualitative, il y a plusieurs aspects qui ne sont pas nécessairement indépendants les uns des autres dans les sous-critères 1, 2, 3 et 6.
- Selon l'analyse descriptive, trois sous-critères sont discriminants (3, 7 et 8). Les sous-critères 1, 2, 4, 5 et 6 ne sont donc pas suffisamment discriminants.
- La démarche d'attribution d'une cote est trop complexe et le choix d'accorder une importance égale à chaque sous-critère a une incidence sur la valeur discriminante des éléments évalués.
- Le nombre d'ouvrages de référence cités dans le Guide de correction est trop élevé.
- En proportion, les élèves du secteur technique se voient attribuer plus de cotes D, E et F au sous-critère 3 que les élèves du secteur préuniversitaire.

**5.1.2 LIENS ENTRE L'ÉPREUVE UNIFORME ET LES COURS DE FRANÇAIS,
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE¹⁶**

À la lumière des documents ministériels décrivant les cours de la formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, il est possible de constater que l'épreuve est en lien avec les compétences visées dans ces cours¹⁷. L'experte consultée pour l'analyse qualitative stipule : «[...] les capacités évaluées par l'épreuve, tant en lecture qu'en écriture, font l'objet d'un enseignement. À l'inverse, tous les éléments de compétence et critères de performance présents dans les cours ne se retrouvent pas dans l'épreuve, ce qui est tout à fait normal, puisque, pour cela, il faudrait faire écrire trois textes différents aux élèves ; on a toutefois retenu pour l'épreuve les éléments les plus complexes, qui supposent la maîtrise des moins complexes, ce qui nous paraît tout à fait justifié.»

L'analyse des sous-critères et aspects du Guide de correction mis en lien avec les critères de performance des trois cours confirme la cohérence entre l'épreuve uniforme de français et les trois cours de la formation générale commune de français, langue d'enseignement et littérature¹⁸.

16 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008, et du rapport non publié de Pascale Lefrançois, 2008.

17 Les tableaux 2-8 et 2-9 identifiant les éléments et critères de performance relatifs à la compréhension et à l'analyse des textes et à la production de textes sont présentés à l'annexe 2.

18 Pour bien comprendre le tableau, il importe de tenir compte du fait que le numéro du ou des cours où se retrouve chaque critère est indiqué entre parenthèses.

Tableau 29

Sous-critères et aspects de la grille d'évaluation de l'épreuve uniforme de français et critères de performance des trois cours en langue d'enseignement et littérature

Sous-critères et aspects de la grille	Critères de performance des trois cours
I-1. Respect du sujet de rédaction 1.1 Mention et interprétation juste des éléments essentiels de l'énoncé du sujet de rédaction 1.2 Développement approprié et cohérent de chaque élément de l'énoncé du sujet de rédaction 1.3 Clarté, cohérence et constance du point de vue critique	5.1 Respect des limites du sujet de la dissertation (0002, 0003) 5.2 Développement approprié des idées (0002) 3.1 Pertinence du point de vue critique (0003) 5.3 Justification du point de vue critique (0003)
I-2. Qualité de l'argumentation 2.1 Valeur et cohérence des arguments en relation avec le sujet de rédaction ou le point de vue de l'élève 2.2 Pertinence des illustrations ou des preuves 2.3 Efficacité des explications	5.2 Emploi d'arguments appropriés (0003) 5.4 Pertinence des exemples choisis (0001, 0002, 0003)
I-3. Compréhension des textes et intégration des connaissances littéraires 3.1 Compréhension juste des textes littéraires proposés 3.2 Justesse et pertinence des «connaissances littéraires formelles» 3.3 Justesse et pertinence des «connaissances littéraires générales»	1.1 Formulation juste des éléments importants du propos du texte (0001) 2.1 Relevé des principales manifestations thématiques et stylistiques (0001) 1.1 Relevé des procédés stylistiques et littéraires utilisés pour le développement du thème (0002) 2.2 Classement approprié des principales manifestations thématiques et stylistiques (0001) 3.1 Liens pertinents entre le propos du texte, les manifestations thématiques et les manifestations stylistiques (0001) 2.1 Mention des éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique (0002) 3.1 Liens pertinents entre le thème, les procédés stylistiques et littéraires, et les éléments significatifs du contexte culturel et sociohistorique (0002)
II-4. Structure de l'introduction et de la conclusion 4.1 Présence, clarté et pertinence des parties de l'introduction 4.2 Présence, clarté et pertinence des parties de la conclusion 4.3 Cohésion entre les parties et les phrases de l'introduction et celle entre les parties et les phrases de la conclusion	4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de la dissertation (0002) 4.1 Pertinence et cohérence du plan (0001, 0002, 0003) 4.2 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion (0001, 0002, 0003)
II-5. Structure du développement, organisation et construction des paragraphes 5.1 Structure du développement 5.2 Construction des paragraphes 5.3 Enchaînement des idées	5.5 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux (0001, 0002, 0003)
III-6. Précision et variété du vocabulaire, richesse et clarté de l'expression 6.1 Emploi d'un vocabulaire précis et approprié à la situation de communication 6.2 Variété du vocabulaire et richesse de l'expression 6.3 Clarté de l'expression	5.6 Précision et richesse du vocabulaire (0001, 0002, 0003) 5.8 Respect du registre de langue approprié (0001, 0002, 0003)
III-7. Syntaxe et ponctuation III-8. Orthographe d'usage et orthographe grammaticale	5.7 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation (0001, 0002, 0003)

Source : Lefrançois, 2008.

L'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme de français permet d'établir qu'il y a environ 80% des élèves qui réussissent l'épreuve à leur premier essai et réussissent le cours Littérature québécoise (601-103-04) la première fois qu'il a été suivi.

Tableau 30

Relation entre le verdict à l'épreuve uniforme de français et le verdict lors du cours de littérature 601-103-04

	Épreuve - Cours 103	%	
		EC	RE
1998	EC	2,2	7,4
	RE	7,4	83,1
1999	EC	2,3	7,2
	RE	7,1	83,4
2000	EC	2,6	8,2
	RE	7,2	82,1
2001	EC	3,2	9,2
	RE	6,5	81,1
2002	EC	2,6	7,4
	RE	7,4	82,7
2003	EC	2,8	8,0
	RE	6,8	82,5
2004	EC	2,6	8,0
	RE	6,5	82,8
2005	EC	2,6	8,8
	RE	6,1	82,5
2006	EC	3,1	10,0
	RE	6,4	80,5

Source : Blais, 2008.

**FAITS SAILLANTS SUR LES LIENS ENTRE L'ÉPREUVE UNIFORME ET LES COURS DE FRANÇAIS,
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE (POINT 5.1.2)**

- Les liens théoriques entre l'épreuve uniforme et les cours de français, langue d'enseignement et littérature sont établis puisque les huit sous-critères de l'épreuve uniforme de français se retrouvent dans les critères de performance d'au moins un de ces trois cours.
- Environ 80 % des élèves qui réussissent l'épreuve à leur première passation réussissent également le cours 601-103-04 (littérature québécoise) quand ils le suivent pour la première fois.

5.2 LA FIABILITÉ

Plusieurs indicateurs sont utilisés pour tenter d'établir avec le plus de certitude possible la fiabilité dans la correction de l'épreuve uniforme de français. L'évaluation de la fiabilité de l'épreuve est particulièrement importante puisque le MELS doit être en mesure d'assurer que les copies des élèves sont corrigées de la même façon, peu importe le moment et le sujet de l'épreuve. Cinq éléments sont analysés :

- le biais des personnes qui corrigent en fonction de leur scolarité et de leur expérience de correction ;
- la préparation des correctrices et des correcteurs pour favoriser l'uniformité de la correction ;
- l'équivalence dans la correction des épreuves :
 - équivalence du verdict final attribué par semaine de correction au fil des sessions de correction,
 - équivalence du verdict attribué à deux sous-critères par semaine de correction au fil des sessions de correction ;
- l'équivalence du niveau de difficulté des sujets ;
- les révisions de notes.

**5.2.1 LE BIAIS DES PERSONNES QUI CORRIGENT EN FONCTION DE LEUR
SCOLARITÉ ET DE LEUR EXPÉRIENCE DE CORRECTION¹⁹**

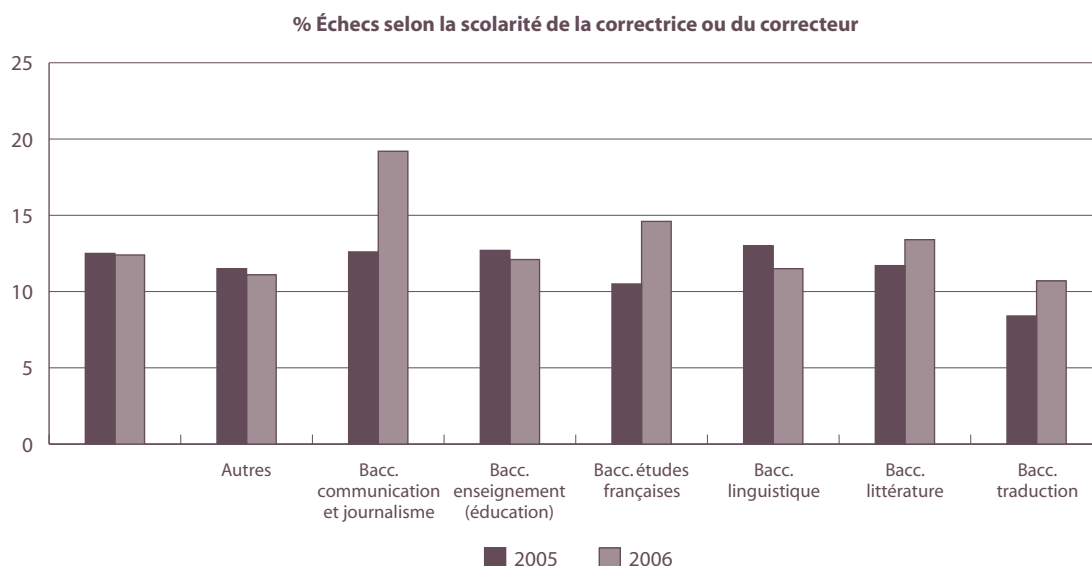
Pour les années 2005 et 2006, la grande majorité des correctrices et des correcteurs rendent un verdict final d'échec pour entre 5 % et 20 % des copies. Un faible nombre de correctrices et de correcteurs rend un verdict d'échec dans moins de 5 % des cas et dans plus de 20 % des cas, avec des extrêmes de 38 % et 3 %, et de 40 % et 2 % respectivement pour les années 2005 et 2006.

¹⁹ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

La comparaison des taux d'échec en fonction de la scolarité des personnes qui corrigent pour les années 2005 et 2006 permet de constater qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre les années, sauf pour la formation «Baccalauréat en communication et journalisme». La disparité entre les taux d'échec ne semble pas en lien avec la scolarité des individus puisqu'on en retrouve dans chacune des catégories de formation.

Figure 4

Ventilation du verdict d'échec en fonction de la scolarité des personnes qui corrigent l'épreuve uniforme de français pour les années 2005 et 2006



Source : Blais, 2008.

Il y a peu de différences entre les pourcentages de verdict d'échec selon l'expérience en nombre d'heures de correction (nombre d'heures regroupées en six catégories). Ces pourcentages sont respectivement de 11,4 % et 13 %, et ce, peu importe le nombre d'heures d'expérience de correction.

Tableau 31

Verdict d'échec rendu à l'épreuve uniforme de français selon le nombre d'heures d'expérience de correction

Année de l'épreuve	Expérience Nb d'heures	Verdict %
2005	0-500	11,9
	501-1000	10,8
	1001-1500	11,4
	1501-2000	12,1
	2001-3000	11,4
	3000 et plus	13,1
Année de l'épreuve	Expérience Nb d'heures	Verdict %
2006	0-500	13,8
	501-1000	13,2
	1001-1500	14,5
	1501-2000	14,4
	2001-3000	12,5
	3000 et plus	10,7

Source : Blais, 2008.

FAITS SAILLANTS SUR LE BIAIS DES PERSONNES QUI CORRIGENT EN FONCTION DE LEUR FORMATION ET DE LEUR EXPÉRIENCE DE CORRECTION (POINT 5.2.1)

- La grande majorité des correctrices et des correcteurs rendent un verdict final d'échec pour 5 % à 20 % des copies.
- La correction ne semble pas influencée par la scolarité des personnes qui corrigent ni par leur expérience de correction.

5.2.2 LA PRÉPARATION DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS POUR VISER L'UNIFORMITÉ DE LA CORRECTION

Telle que présentée à la section portant sur la mise en œuvre de l'épreuve uniforme de français, la Direction de l'enseignement collégial offre des formations aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs et des formations à toutes les correctrices et tous les correcteurs. Les différentes perceptions recueillies auprès des principaux groupes concernés laissent supposer que la mise en œuvre des formations est généralement bien assurée.

Les différentes perceptions recueillies permettent également de supposer que les formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs contribuent à l'atteinte d'une certaine uniformité dans le processus de correction. L'uniformité de la correction passant principalement, mais non exclusivement, par l'application rigoureuse des clés de correction, il est particulièrement intéressant de constater que, dès la fin de la formation donnée par le MELS, plus de 80 % des correctrices et des correcteurs considèrent qu'ils sont en mesure de corriger les copies en fonction des clés de correction. La majorité des superviseuses et superviseurs abondent dans ce sens. L'impact de l'utilisation d'une copie commune permettant d'uniformiser la façon de corriger ne semble pas remis en question par la moitié des superviseuses et superviseurs et près de 80 % des correctrices et correcteurs.

Tableau 32

Appréciation des correctrices et correcteurs ainsi que des superviseuses et superviseurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme de français pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle et l'application des clés de correction

Liste des énoncés	Correctrices et correcteurs %			Superviseuses et superviseurs Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
À la fin de la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, vous vous sentiez prête ou prêt à corriger les copies en fonction des clés de correction.	81,7	17,5	0,8	-	-	-
À la fin de la formation de toutes les correctrices et tous les correcteurs, ceux-ci étaient prêts à corriger.	-	-	-	5 (83,3)	1 (16,7)	0 (0,0)
Le retour en groupe pendant la formation destinée à toutes les correctrices et tous les correcteurs vous a permis de vous approprier les clés de correction.	82,5	16,7	0,8	-	-	-
Pendant la session de correction, les travaux réalisés à partir de la copie commune d'une ou un élève vous ont aidée ou aidé à ajuster votre façon de corriger.	76,7	20,8	2,5	-	-	-
Pendant la session de correction, les travaux réalisés à partir de la copie commune d'une ou un élève, ont aidé les correctrices et les correcteurs à ajuster leur façon de corriger.	-	-	-	3 (50,0)	3 (50,0)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

Quant à la formation offerte aux nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs, les différentes perceptions recueillies permettent également de supposer que celle-ci contribue à l'atteinte d'une certaine uniformité dans le processus de correction. L'uniformité de la correction passant principalement, mais non exclusivement, par l'application rigoureuse du Guide de correction, il est intéressant de constater que, dès la fin de leur formation, plus de 70 % des correctrices et des correcteurs considèrent qu'ils sont en mesure de corriger les copies en fonction du Guide de correction. Les superviseuses et superviseurs expriment une opinion contrastante puisque que certains considèrent que les correctrices et les correcteurs ne sont pas prêts à appliquer le Guide de correction dès la première journée. Par contre, la totalité des superviseuses et superviseurs considère que, globalement, le Guide de correction est appliqué uniformément par les correctrices et correcteurs.

Tableau 33

Appréciation des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme de français pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle et l'application du Guide de correction

Liste d'énoncés	Correctrices et correcteurs %			Superviseuses et superviseurs Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
L'ensemble des habiletés et des connaissances acquises au cours de la formation des nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs vous a permis de maîtriser suffisamment le Guide de correction pour vous acquitter adéquatement de vos tâches à votre première journée de correction.	72,3	22,7	5,0	-	-	-
À la fin de la formation pour les nouvelles correctrices et nouveaux correcteurs, la maîtrise que ces derniers avaient du Guide de correction était suffisante pour leur permettre de s'acquitter de leurs tâches dès la première journée de correction.	-	-	-	2 (33,3)	3 (50,0)	1 (16,7)
Le Guide de correction est généralement bien respecté par les correctrices et correcteurs.	-	-	-	6 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Le Guide de correction est généralement appliqué de la même façon par les correctrices et correcteurs.	-	-	-	6 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme de français.

FAITS SAILLANTS SUR LA PRÉPARATION DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS POUR VISER L'UNIFORMITÉ DE LA CORRECTION (POINT 5.2.2)

- Selon la perception des gens concernés, la formation des correctrices et des correcteurs peut favoriser l'atteinte d'une certaine uniformité dans la correction puisqu'à la fin des formations, la majorité des correctrices et des correcteurs se disent prêts à corriger en fonction du Guide de correction ou de la clé de correction.
- L'impact de l'utilisation d'une copie commune permettant d'ajuster la façon de corriger des correctrices et des correcteurs semble remis en question par une partie des répondantes et des répondants.

5.2.3 L'ÉQUIVALENCE DANS LA CORRECTION DES ÉPREUVES²⁰

Au fil des ans, il est possible de voir certaines constantes dans les taux de réussite selon les semaines de correction. En fait, le taux de réussite est souvent plus élevé à la dernière semaine de correction²¹ et souvent plus faible à la première semaine de correction. Il est à noter que le travail des superviseuses et superviseurs peut avoir un impact sur les taux de réussite observés. En effet, tel que mentionné au point 3.6, les superviseuses et superviseurs s'assurent de contre-vérifier les copies mises en échec par les correctrices et correcteurs. En contrepartie, il n'y a pas de relecture exécutée par les superviseuses et superviseurs concernant les copies mises en réussite.

Tableau 34

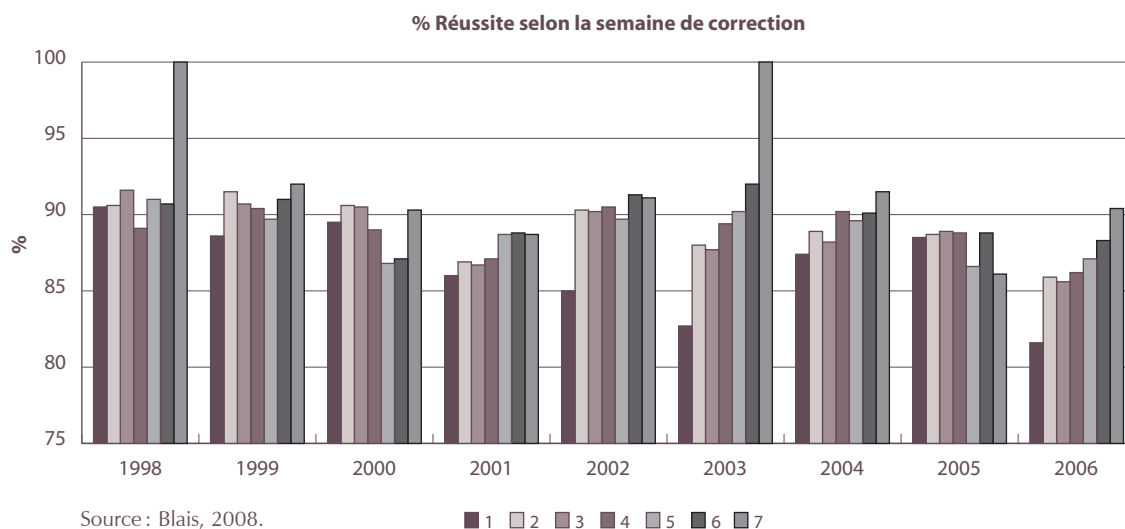
Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon la semaine de correction

Année	1	2	3	4	5	6	7
1998	90,5	90,6	91,6	89,1	91,0	90,7	100,0
1999	88,6	91,5	90,7	90,4	89,7	91,0	92,0
2000	89,5	90,6	90,5	89,0	86,8	87,1	90,3
2001	86,0	86,9	86,7	87,1	88,7	88,8	88,7
2002	85,0	90,3	90,2	90,5	89,7	91,3	91,1
2003	82,7	88,0	87,7	89,4	90,2	92,0	100,0
2004	87,4	88,9	88,2	90,2	89,6	90,1	91,5
2005	88,5	88,7	88,9	88,8	86,6	88,8	86,1
2006	81,6	85,9	85,6	86,2	87,1	88,3	90,4

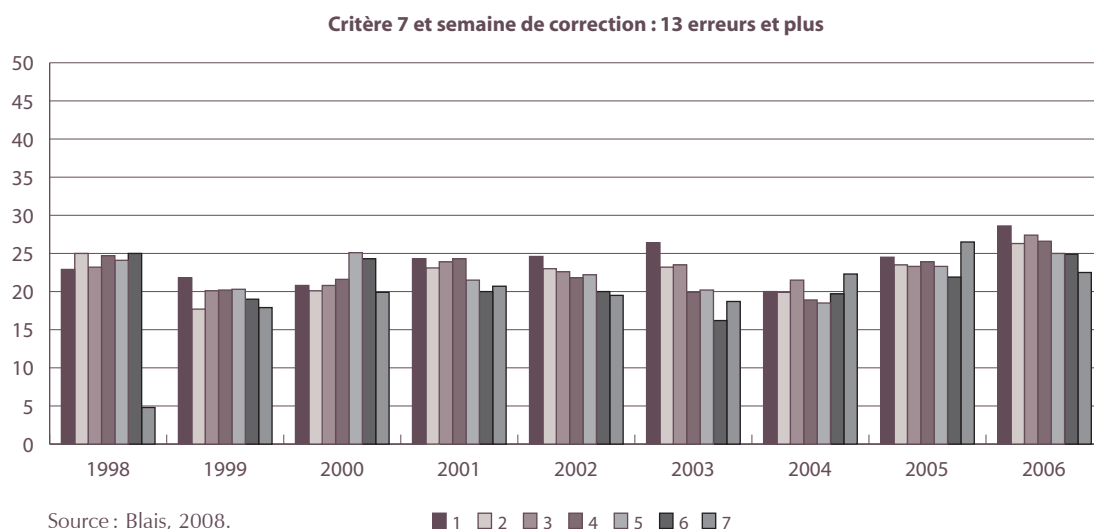
Source : Blais, 2008.

²⁰ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

²¹ Les données portant sur l'année 1998 doivent être interprétées avec précaution puisque peu de copies avaient été corrigées pendant la septième semaine. Cette explication n'est pas valide pour l'année 2003 puisque près de 4 000 copies avaient été corrigées au cours de la septième semaine.

Figure 5**Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon la semaine de correction**

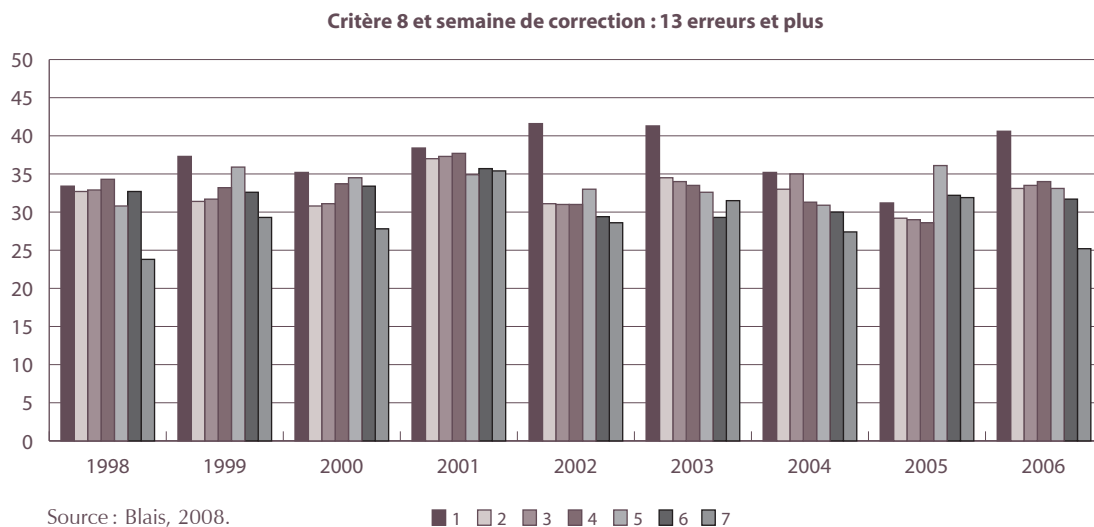
De façon plus spécifique aux sous-critères 7 et 8, il semble que les copies corrigées en fin de session de correction et pour lesquelles les correctrices et correcteurs avaient dénombré 13 erreurs et plus²², se voient attribuées généralement moins d'erreurs de syntaxe et de ponctuation (sous-critère 7) et, d'une façon plus marquée, moins d'erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale (sous-critère 8).

Figure 6**Distribution de la catégorie « 13 erreurs et plus » pour le sous-critère 7 de l'épreuve uniforme de français et la semaine de correction**

22 Même si le nombre d'erreurs se situe entre 0 et 73 et entre 0 et 144 respectivement pour les sous-critères 7 et 8, il est apparu plus pratique pour la présentation de regrouper ces valeurs en catégories de nombre d'erreurs. Le nombre d'erreurs a été regroupé selon les intervalles subjectifs suivants : 0-3, 4-6, 7-9, 10-12, 13 et plus.

Figure 7

Distribution de la catégorie « 13 erreurs et plus » pour le sous-critère 8 de l'épreuve uniforme de français et la semaine de correction



FAITS SAILLANTS SUR L'ÉQUIVALENCE DANS LA CORRECTION DES ÉPREUVES (POINT 5.2.3)

- Au fil des ans, le taux de réussite est plus souvent élevé à la dernière semaine de correction et souvent plus faible à la première semaine de correction.
- Pour les sous-critères 7 et 8, le nombre d'erreurs relevées est généralement moins élevé à la dernière semaine de correction.

5.2.4 L'ÉQUIVALENCE DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES SUJETS

Tel que présenté à la section portant sur la mise en œuvre de l'épreuve uniforme de français, la sélection des sujets de rédaction commence par l'intervention des superviseuses et superviseurs, continue avec l'intervention d'un comité pour le choix des trios des sujets de rédaction et se termine par l'action d'un comité analysant la difficulté des sujets. Les différentes perceptions recueillies auprès des principaux groupes concernés laissent supposer que la mise en œuvre des activités est généralement bien assurée. En plus du fait que les activités de mise en œuvre semblent satisfaire les différents répondants concernés, ceux-ci perçoivent positivement l'applicabilité ou l'utilité des critères utilisés dans les différentes étapes de sélection des sujets de rédaction.

Ainsi, les superviseuses et superviseurs considèrent :

- qu'il leur est facile de juger de la pertinence d'un sujet de rédaction en fonction des différents critères utilisés ;
- qu'il leur est facile de juger de la pertinence d'un sujet de rédaction en fonction de la possibilité offerte aux élèves d'intégrer dans leurs productions des connaissances littéraires acquises pendant leur formation.

De façon plus importante, les personnes engagées pour le choix des trios des sujets de rédaction ou pour l'analyse de la difficulté des sujets confirment qu'il leur est facile d'appliquer les différents critères utilisés, c'est-à-dire :

- de constituer des trios comportant au moins deux genres littéraires ;
- de constituer des trios comportant au moins un texte de la période précédant 1950 et au moins un texte de la littérature québécoise ;
- de constituer des trios utilisant des textes appartenant à des époques différentes ;
- de constituer des trios de sujets comportant au moins un sujet à deux textes ;
- d'attester que le temps de lecture pour chaque sujet soumis n'excède pas 30 minutes ;
- de juger que chaque texte proposé présente un vocabulaire clair et accessible ;
- de juger que chacun des sujets soumis invite explicitement l'élève à développer un point de vue critique ;
- de déterminer si les phrases d'un texte ont un niveau de complexité adéquat ;
- de déterminer si les idées principales et secondaires sont explicitement repérables dans les textes.

L'utilité des critères sélectionnés pour constituer les trios des sujets de rédaction et pour analyser la difficulté des sujets est confirmée par la majorité des répondantes et des répondants. Malgré leur accord aux différents énoncés portant sur l'utilité des critères, il est à noter que les répondantes et les répondants sélectionnent plus souvent le choix «d'accord» que le choix «tout à fait d'accord». De plus, aucun membre engagé pour l'analyse de la difficulté des sujets n'a sélectionné le choix «tout à fait d'accord» avec les deux derniers énoncés de la liste portant sur l'utilité des critères :

- L'application des critères concernant les genres littéraires et les périodes des textes aide à choisir des sujets de rédaction.
- L'application des critères concernant la lisibilité (vocabulaire accessible, vocabulaire clair, niveau de complexité adéquat, etc.) d'un texte aide à estimer la difficulté des sujets de rédaction.
- L'obligation de sélectionner des textes n'excédant pas 1 500 mots aide à juger de la difficulté des sujets de rédaction.
- Les critères utilisés pour juger de la difficulté des sujets permettent de choisir des sujets dont le niveau de difficulté est comparable au niveau des sujets exploités dans les cours de littérature.
- Les critères utilisés pour juger de la difficulté des sujets permettent d'attester que les niveaux de difficulté sont comparables pour une épreuve donnée.
- Les critères utilisés pour juger de la difficulté des sujets permettent d'attester que les niveaux de difficulté sont comparables d'une épreuve à l'autre.

Les données et les explications présentées d'ici la fin de cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

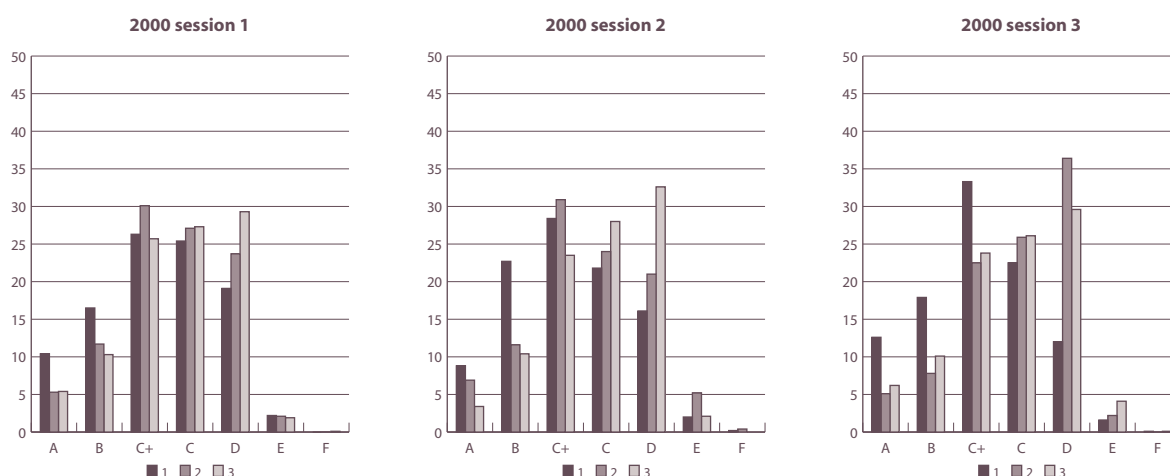
L'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme de français confirme le jugement un peu plus critique des personnes engagées pour le choix des trios des sujets de rédaction ou pour l'analyse de la difficulté des sujets. L'analyse descriptive identifie effectivement qu'il existe des différences entre les résultats des cotes attribuées pour le sous-critère 3 (Compréhension et connaissances littéraires)²³ et les sujets.

23 La décision d'utiliser les résultats à ce sous-critère pour les mettre en lien avec les sujets repose sur le fait que c'est à ce sous-critère qu'il est le plus possible que certains sujets aient une influence sur la production attendue des élèves, et ce, puisque ce sous-critère réfère aux connaissances littéraires.

Pour l'année 2000 et la session de l'automne²⁴, le sujet 3 récolte proportionnellement plus de cotes A, B et C que les sujets 1 et 2 qui se retrouvent avec plus de cotes D. La session de l'été²⁵ de l'année 2000 présente également des différences entre les cotes attribuées, le sujet 1 récoltant plus de A et de B et le sujet 3 plus de C et de D.

Figure 8

Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2000 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet



Source : Blais, 2008.

Des disparités entre les distributions des cotes pour les trois sessions sont observables en 2002. À la session de l'hiver²⁶, les candidates et candidats ayant choisi le sujet 2 obtiennent une plus grande part de cotes A et B alors que ceux ayant opté pour les sujets 1 et 3 se retrouvent avec une plus grande part de cotes D (près de 40 % en comparaison avec 13 % pour le sujet 2). À la session de l'été²⁷, c'est le sujet 3 auquel sont attribuées des cotes plus élevées, alors qu'à la session de l'hiver le sujet 1 récolte plus que sa part de cotes D (47 % en comparaison avec 23 % pour le sujet 2, soit le double).

²⁴ La session d'automne correspond à la session numéro 3 de la figure 7.

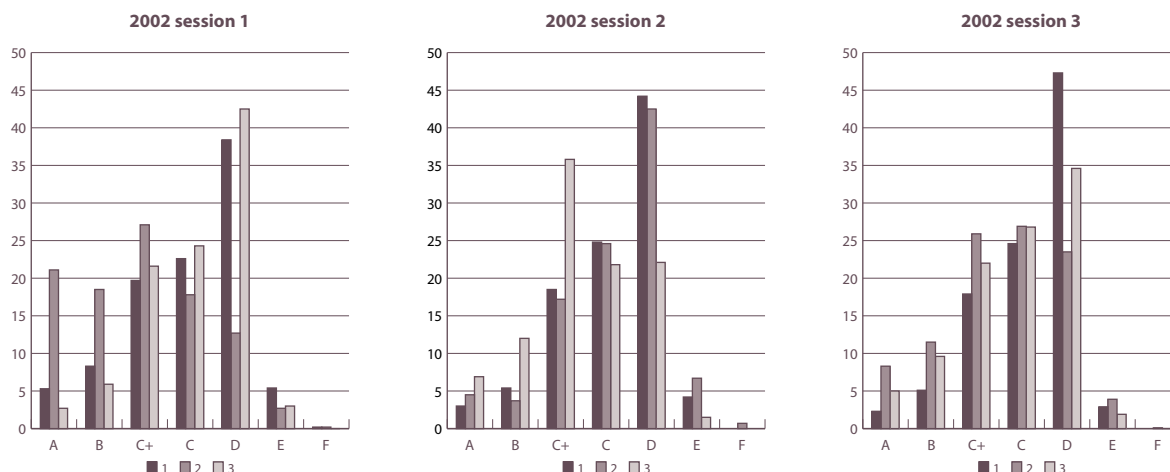
²⁵ Il faut souligner que la session de passation de l'été est un peu particulière, car il y a beaucoup moins de candidates et de candidats qui s'inscrivent à l'épreuve et de ce fait les tendances observées pourraient être reliées aux caractéristiques des candidates et des candidats qui choisissent l'été comme session de passation de l'épreuve.

²⁶ La session d'hiver correspond à la session numéro 1 de la figure 8.

²⁷ La session d'été correspond à la session numéro 2 de la figure 8.

Figure 9

Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2002 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet

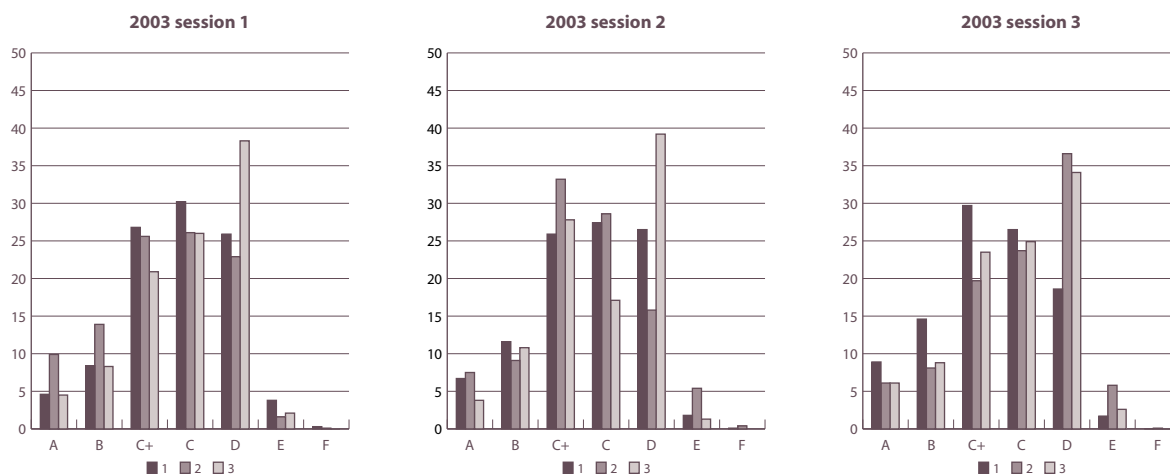


Source : Blais, 2008.

Pour l'année 2003, il est possible d'observer pour la session d'hiver²⁸ un peu plus de A et de B pour le sujet 2 et plus de cotes D pour le sujet 3. À la session de l'automne, les candidates et candidats ayant opté pour le sujet 1 se sont vus attribués plus de cotes A, B et C que ceux ayant opté pour les sujets 2 et 3.

Figure 10

Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2003 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet



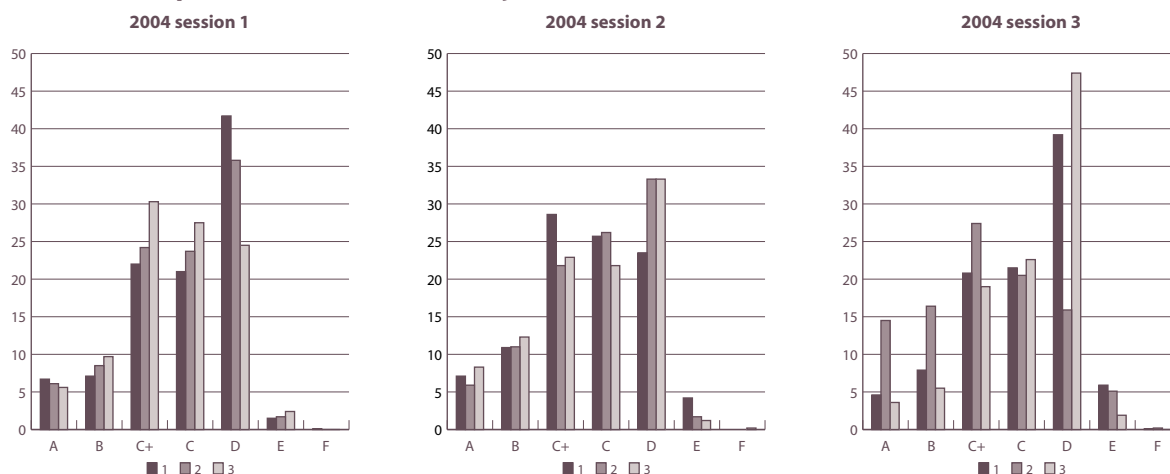
Source : Blais, 2008.

28 La session d'hiver correspond à la session numéro 1 de la figure 9.

L'année 2004 permet d'observer une des disparités les plus importantes entre les sujets. En effet, pour la session de l'automne²⁹, les sujets 1 et 3 obtiennent une proportion importante de cotes D (39% et 47 % respectivement en comparaison avec 16 % pour le sujet 2) et donc aussi beaucoup moins de cotes A et B (13 % et 9 % en comparaison avec 30 % pour le sujet 2).

Figure 11

Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2004 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet

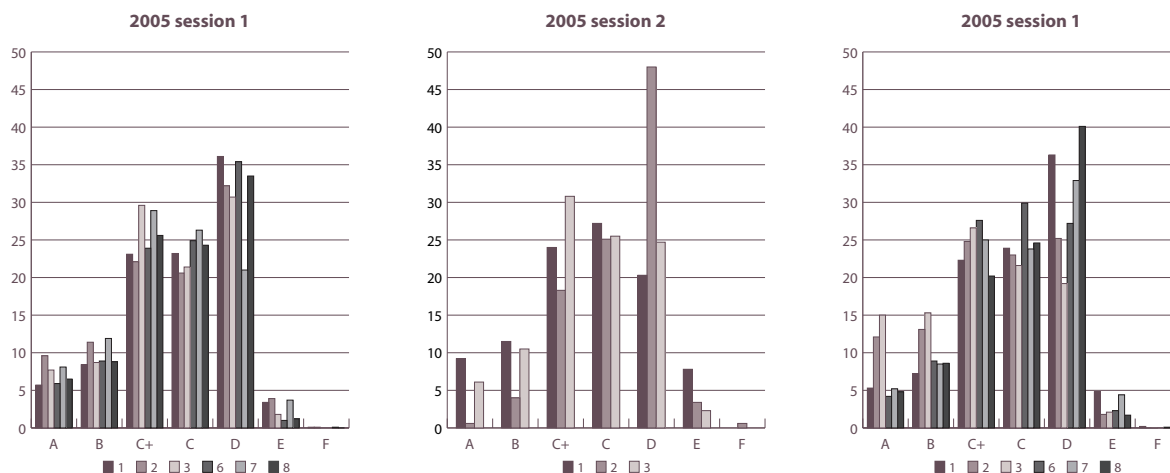


Source : Blais, 2008.

L'année 2005 présente un déséquilibre marqué entre les sujets, le sujet 2 recevant une plus grande part de cotes D et les sujets 1 et 3 une plus grande part de cotes A. Pour la session de l'automne 2005³⁰, il est possible de constater que les candidates et candidats qui ont sélectionné les sujets 1, 6, 7 et 8, se sont vu décerner moins de cotes A et B et plus de cotes D.

Figure 12

Distribution des cotes pour le sous-critère 3 de l'épreuve uniforme de français pour l'année 2005 / la session de l'épreuve / le numéro du sujet



Source : Blais, 2008.

²⁹ La session d'automne correspond à la session numéro 3 de la figure 10.

³⁰ La session d'automne correspond à la session numéro 3 de la figure 11.

FAITS SAILLANTS SUR L'ÉQUIVALENCE DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES SUJETS (POINT 5.2.4)

- Les personnes impliquées dans les comités de choix des sujets ou de l'analyse de la difficulté des sujets considèrent que les critères utilisés sont applicables et appliqués. Par contre, quelques répondantes et répondants considèrent que les critères utilisés dans la sélection des trios ne permettent pas d'attester que les niveaux de difficulté sont comparables pour une épreuve donnée ni comparables d'une épreuve à l'autre.
- Pour une session donnée, l'analyse descriptive montre d'importantes différences entre les cotes A, B et C attribuées d'une part à un sujet et les cotes A, B et C attribués d'autre part à un autre sujet.

5.2.5 LES RÉVISIONS DE NOTES

Le dernier élément pouvant donner un indice sur la validité de l'épreuve uniforme de français touche le nombre de changements de verdict à la suite d'une demande de révision de note. Le pourcentage lié au changement de verdict est très faible (moins de 5 %) et laisse envisager la possibilité que le premier verdict rendu est adéquat et que la correction est fiable.

Tableau 35

Pourcentage de changement de verdict à l'épreuve uniforme de français à la suite d'une demande de révision

Date de l'épreuve	Nombre de demandes	Changement de verdict	Pourcentage de changement de verdict
14 décembre 2005	292	9	3,1
18 mai 2006	308	10	3,2
10 août 2006	128	2	1,6
13 décembre 2006	288	9	3,1
16 mai 2007	202	4	2,0
8 août 2007	100	2	2,0

Source : GEMC.

FAITS SAILLANTS SUR LES RÉVISIONS DE NOTES (POINT 5.2.5)

- Le pourcentage lié au changement de verdict à la suite d'une demande de révision de notes est très faible (moins de 5 %) et laisse envisager la possibilité que le premier verdict rendu est adéquat et conforme.

5.3 L'ATTEINTE D'UN TRAITEMENT ÉQUITABLE DANS L'ADMINISTRATION DE L'ÉPREUVE

Les résultats obtenus auprès des responsables de l'épreuve dans les établissements donnent des indicateurs permettant de supposer d'un traitement équitable pour les élèves. D'une part, les élèves qui se présentent à l'épreuve sont théoriquement prêts à y être soumis étant donné que la quasi-totalité des établissements (98 %) respectent la consigne d'inscrire les élèves qui ont réussi leurs deux premiers cours et sont en voie de réussir leur troisième. D'autre part, 96 % des responsables des établissements affirment maîtriser les opérations qu'ils doivent réaliser (exemples : respect de l'heure de début, respect de l'heure de la fin de l'épreuve, etc.) la journée de l'épreuve.

Les données présentées plus haut permettent de supposer l'atteinte d'une certaine équité dans l'administration des épreuves.

5.4 LA JUSTIFICATION D'UNE CORRECTION CENTRALISÉE

Tel qu'indiqué au chapitre 1, la contribution financière du Ministère dans la mise en œuvre des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, pendant l'année scolaire 2006-2007, s'est établie à plus de deux millions de dollars.

Étant donné la nature de l'épreuve qui sert à des fins certificatives, le fait de s'assurer de la validité, de la fidélité et de l'équivalence dans les conditions d'administration des épreuves est de première importance.

Les constats faits par les expertes et experts et par les réponses recueillies auprès des personnes concernées par les tâches de correction tendent à démontrer que l'investissement du Ministère est nécessaire pour atteindre un certain minimum de validité et d'uniformité. De plus, les expertes et experts permettent d'attirer l'attention sur certaines lacunes du système actuel qui peuvent rendre difficile l'atteinte de la validité et de la fidélité. Les correctrices et correcteurs ainsi que les superviseuses et superviseurs identifient quant à eux certains éléments qui ne leur conviennent pas ou qui ne favorisent pas leur tâche de correction. Le problème n'est donc pas au niveau des coûts occasionnés par la correction centralisée. Au contraire, les coûts d'une correction centralisée sont justifiés puisque sans ce type de correction, la validité et la fidélité de l'épreuve iraient probablement en diminuant. Le défi est donc de rentabiliser les coûts qu'occasionne une correction centralisée en adaptant le système actuel de correction pour le rendre encore plus valide et fidèle.

FAITS SAILLANTS SUR L'ATTEINTE D'UN TRAITEMENT ÉQUITABLE ET SUR LA JUSTIFICATION D'UNE CORRECTION CENTRALISÉE (POINTS 5.3 ET 5.4)

- Les données recueillies auprès des responsables d'établissements permettent de croire que l'administration des épreuves respecte les consignes données par le Ministère et favorise l'atteinte d'un traitement équitable.
- Les coûts d'une correction centralisée sont justifiés puisque, sans ce type de correction, la validité et la fidélité de l'épreuve iraient probablement en diminuant.

**BILAN SUR L'EFFICACITÉ
(point 5)***APPRÉCIATION GLOBALE*

- *En plus du fait que les conditions selon lesquelles l'épreuve uniforme de français est administrée semblent garantir un traitement équitable aux élèves, la présente évaluation a réussi à identifier quelques indicateurs soutenant l'hypothèse que l'épreuve uniforme de français tend vers la validité.*
- *Les personnes impliquées dans les différentes actions entourant la correction, la formation des correctrices et des correcteurs et l'équivalence de la difficulté des sujets de rédaction semblent utiliser les différents outils élaborés permettant de tendre vers une épreuve uniforme.*

ÉLÉMENTS LES PLUS POSITIFS

- *Les consignes d'administration de l'épreuve uniforme de français semblent être appliquées dans les différents établissements.*
- *Les liens théoriques entre les cours en langue d'enseignement et littérature et l'épreuve uniforme de français sont évidents.*
- *La correction ne semble pas influencée par la scolarité des personnes qui corrigent ni par leur expérience.*

ÉLÉMENTS MOINS POSITIFS

- *La grille de correction est complexe, comprend des aspects qui ne sont pas nécessairement indépendants les uns des autres et regroupe des sous-critères qui sont majoritairement non discriminants.*
- *La démarche d'attribution d'une cote est trop complexe.*
- *Selon l'analyse du sous-critère 3, il existe des variations importantes entre les distributions des cotes entre les sujets.*
- *Il existe une disparité entre les taux de réussite relevés entre les différentes semaines de correction.*

**6 LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS,
LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE**

Pour bien déterminer les effets de l'épreuve uniforme, trois indicateurs sont utilisés :

- l'identification des effets de la non-réussite de l'épreuve sur les élèves concernés ;
- l'identification des mesures d'aide mises en place ou mises à jour pour soutenir la réussite des élèves ;
- les effets sur la diplomation.

6.1 LES EFFETS DE LA NON-RÉUSSITE CHEZ LES ÉLÈVES AYANT ÉCHOUÉ AU MOINS UNE FOIS À L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS

Il est important de se rappeler que les données présentées dans cette section réfèrent aux résultats obtenus suite au sondage téléphonique destiné aux élèves ayant eu un ou plusieurs échecs à leur épreuve uniforme de français. Ces résultats sont l'expression de la perception des différentes personnes interrogées. Les élèves ayant réussi avec succès leur épreuve dès leur première tentative n'étant pas inclus dans l'échantillon, aucune généralisation à l'ensemble de la population étudiante n'est envisageable.

Impact de l'échec sur le cheminement scolaire

Un peu plus du quart des élèves interrogés (26 %) indiquent qu'ils sont d'accord avec le fait que, depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme, ils ont moins de motivation à poursuivre leurs études. Sur ce thème, la proportion d'élèves est deux fois plus élevée parmi les répondantes et répondants du secteur technique (31 %) que ceux du secteur préuniversitaire (16 %). Un peu plus de 10 % des élèves interrogés affirment que, depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme, ils songent à arrêter leurs études. Sur ce thème, la proportion d'élèves est deux fois plus élevée parmi les répondantes et répondants du secteur technique (14 %) que ceux du secteur préuniversitaire (6 %).

Tableau 36

Appréciation des élèves interrogés concernant les effets de la non-réussite de l'épreuve uniforme de français sur leur cheminement scolaire

Énoncés	%								
	Toutes les répondantes et tous les répondants			Répondantes et répondants du secteur préuniversitaire			Répondantes et répondants du secteur technique		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme de français, j'ai moins de motivation à poursuivre des études.	25,8	73,6	0,6	16,2	83,5	0,3	30,7	68,6	0,7
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme de français, je songe à arrêter mes études.	11,6	87,6	0,8	6,2	93,3	0,4	14,4	84,8	0,9

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

L'impact d'un échec sur la motivation à poursuivre des études et sur la possibilité d'interrompre des études est particulièrement perceptible chez les élèves qui n'ont pas encore réussi leur épreuve (45 % et 24 %) et dans une moindre mesure chez les élèves qui ont finalement réussi l'épreuve uniforme de français (15 % et 5 %).

Tableau 37

Effets de la non-réussite sur le cheminement scolaire des élèves en fonction de leur réussite ou leur échec à l'épreuve uniforme de français depuis la dernière tentative

Énoncés	%					
	Répondantes et répondants qui ont réussi leur épreuve depuis leur dernier échec			Répondantes et répondants qui n'ont pas encore réussi leur épreuve		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme de français, j'ai moins de motivation à poursuivre des études.	15,2	84,3	0,5	45,0	54,3	0,7
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme de français, je songe à arrêter mes études.	5,1	94,4	0,6	23,7	75,4	1,0

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Plus grand est le nombre de fois que les élèves échouent à l'épreuve, plus grande est la proportion de ces élèves qui sont d'accord avec le fait qu'ils ont moins de motivation à poursuivre leurs études. Entre les élèves ayant échoué 1 fois à l'épreuve et ceux ayant échoué plus de 5 fois à l'épreuve, l'écart de perception sur l'impact sur la motivation est important (16 % contre 67 %).

Tableau 38

Effets de la non-réussite sur la motivation des élèves en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français

Nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français	Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme de français, j'ai moins de motivation à poursuivre des études.		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Ne sais pas / refus
1 échec	15,6%	83,9%	0,5%
2 échecs	29,0%	70,1%	0,9%
3 ou 4 échecs	51,8%	48,2%	0,0%
5 échecs ou plus	67,0%	32,2%	0,7%

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Plus grand est le nombre de fois que les élèves échouent à l'épreuve, plus grande est la proportion de ces élèves qui sont d'accord avec le fait qu'ils songent à arrêter leurs études. Entre les élèves ayant échoué 1 fois à l'épreuve et ceux ayant échoué plus de 5 fois³¹ à l'épreuve, l'écart de perception sur la possibilité d'interrompre les études est important (6 % contre 39 %).

Tableau 39

Effets de la non-réussite des élèves sur le désir d'interrompre les études en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français

Nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français	Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme de français, je songe à arrêter mes études.		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Ne sais pas / refus
1 échec	5,5 %	93,6 %	0,9 %
2 échecs	12,2 %	87,0 %	0,8 %
3 ou 4 échecs	28,8 %	71,2 %	0,0 %
5 échecs ou plus	38,9 %	59,1 %	2,1 %

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Effet de l'échec sur la diplomation

Une faible majorité d'élèves (54 %) considèrent que la non-réussite de l'épreuve ne devrait pas retarder leur chance de diplomation. À l'opposé, un peu plus du quart (28 %) des élèves estiment que la non-réussite de l'épreuve retardera leur chance de diplomation d'une session ou deux.

Tableau 40

Effets de la non-réussite à l'épreuve uniforme de français sur les possibilités de diplomation

Question	%						
	Aucune	1	2	3	4	Plus de 4	Ne sais pas / refus
Pendant combien de sessions la non-réussite de l'épreuve uniforme de français retardera-t-elle vos chances de diplomation ?	53,6	15,9	12,3	3,3	3,3	4,5	7,1

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

³¹ Les proportions entre les groupes sont en constante augmentation, à l'exception des données tirées des élèves ayant échoué 5 fois à l'épreuve.

Effet de l'échec sur l'admission à l'université

Il est important de se rappeler que les données présentées sur ce thème réfèrent aux élèves qui considèrent que l'échec à l'épreuve est le seul élément qui les empêche d'obtenir leur diplôme d'études collégiales. Ces résultats sont l'expression de la perception des différentes personnes interrogées : ces résultats ne sont donc pas tirés des données des dossiers scolaires des élèves concernés. Les élèves qui mentionnaient ne pas avoir réussi leur épreuve et au moins un de leur cours ne sont pas comptabilisés dans ces données.

Un peu plus du tiers (38 %) de la totalité des élèves interrogés affirment que l'échec à l'épreuve uniforme est le seul élément qui les empêche d'obtenir leur diplôme d'études collégiales.

Un peu plus du quart des élèves qui ont fait une demande d'admission à l'université (29 %) affirment que la non-réussite de l'épreuve uniforme de français les empêche de donner suite à une offre d'admission d'une université. Parmi ceux-ci, plus des trois quarts considèrent que le fait de ne pas avoir donné suite à une offre d'admission d'une université retardera leur admission définitive.

Tableau 41

Répartition des élèves se destinant à l'université pour qui l'échec à l'épreuve uniforme de français empêche de donner suite à une offre d'admission

Questions	%			
	Oui	Non	Refus	Ne sais pas / Ne s'applique pas
Jusqu'à maintenant, la non-réussite de l'épreuve uniforme de français vous a-t-elle empêché de donner suite à une offre d'admission d'une université ?	29,3	66,0	0,0	4,8
Jusqu'à maintenant, estimez-vous que la non-réussite a retardé votre admission à l'université ?	84,4	12,5	0,0	3,1

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Environ 15 % des élèves considérant que la non-réussite de l'épreuve a retardé leur admission à l'université estiment que leur entrée à l'université est retardée d'une session alors qu'environ 40 % des élèves touchés pensent que cela retardera leur admission de deux sessions.

Tableau 42

Impact estimé en regard de l'impossibilité de donner suite à une offre d'admission à l'université

Question	%				
	1	2	3 ou 4	Plus de 4	Ne sais pas
De combien de sessions estimez-vous que la non-réussite de l'épreuve uniforme de français a retardé votre admission à l'université ?	16,7	41,7	27,8	12,0	1,9

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Effet de l'échec sur l'entrée au marché du travail

Il est important de se rappeler que les données présentées sur ce thème réfèrent aux élèves qui considèrent que l'échec à l'épreuve est le seul élément qui les empêche d'obtenir leur diplôme d'études collégiales. Ces résultats sont l'expression de la perception des différentes personnes interrogées : ces résultats ne sont donc pas tirés des données des dossiers scolaires des élèves concernés. Les élèves qui mentionnaient ne pas avoir réussi leur épreuve et au moins un de leur cours ne sont pas comptabilisés dans ces données.

Environ 15 % des élèves affirment que la non-réussite de l'épreuve uniforme de français leur fait perdre un emploi ou une promesse d'emploi.

Tableau 43

Répartition des élèves pour qui l'échec à l'épreuve uniforme de français est le seul élément qui les empêche de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi

Question	%			
	Oui	Non	Refus	Ne sais pas / Ne s'applique pas
Avez-vous perdu un emploi ou un futur employeur a-t-il retiré une promesse d'emploi parce que vous n'aviez pas réussi à l'épreuve uniforme de français?	15,2	82,8	0,0	2,1

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Parmi les élèves ayant perdu un emploi ou une promesse d'emploi, plus des trois quarts (86 %) considèrent que la non-réussite de l'épreuve uniforme de français les empêche d'accéder au marché du travail dans leur domaine d'études. Un peu plus de 10 % de ces élèves considèrent que la non-réussite de l'épreuve les empêche de s'inscrire à leur examen de qualification professionnelle.

Tableau 44

Répartition des élèves se destinant au marché du travail pour qui l'échec à l'épreuve uniforme de français fait perdre un emploi ou une promesse d'emploi

Questions	%			
	Oui	Non	Refus	Ne sais pas / Ne s'applique pas
Jusqu'à maintenant, croyez-vous que la non-réussite de l'épreuve uniforme de français vous a empêché d'accéder au marché du travail dans votre domaine d'études?	85,9	14,1	0,0	0,0
Avez-vous été dans l'impossibilité de vous inscrire à l'examen de qualification de votre profession en raison de la non-réussite de l'épreuve uniforme de français?	11,3	77,7	0,0	11,1

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Près de 20 % des élèves touchés estiment que la non-réussite de l'épreuve retardera de moins de 6 mois leur entrée sur le marché du travail alors qu'un peu plus du quart des élèves touchés (29 % et 30 %) pensent que cela retardera leur entrée sur le marché du travail de 6 à 12 mois ou de plus de 24 mois.

Tableau 45

Impact estimé en regard de l'impossibilité de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi

Question	%					
	Moins de 6 mois	De 6 à 12 mois	De 13 à 18 mois	De 19 à 24 mois	Plus de 24 mois	Ne sais pas
Pendant combien de temps croyez-vous que la non-réussite de l'épreuve uniforme de français vous a empêché d'accéder au marché du travail dans votre domaine d'études ?	8,9	28,9	14,8	9,6	30,4	7,4

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

Plus les élèves échouent souvent à l'épreuve uniforme de français, plus grandes sont les possibilités que leur échec entraîne une perte d'emploi ou une perte de promesse d'emploi. La perte d'un emploi ou d'une promesse d'emploi concerne moins de 10 % des élèves ayant échoué deux fois à leur épreuve et un peu plus du tiers (38 %) des élèves ayant échoué 5 fois ou plus à leur épreuve.

Tableau 46

Impact estimé en regard de l'impossibilité de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français

Nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français	Avez-vous perdu un emploi ou un futur employeur a-t-il retiré une promesse d'emploi parce que vous n'aviez pas réussi à l'épreuve uniforme de français ?			
	Oui	Non	Refus	Ne sais pas
1 échec	9,3 %	89,3 %	1,4 %	0,0 %
2 échecs	9,0 %	89,3 %	0,6 %	1,0 %
3 ou 4 échecs	22,2 %	74,6 %	2,4 %	0,8 %
5 échecs ou plus	37,9 %	59,3 %	0,8 %	1,9 %

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

**FAITS SAILLANTS SUR LES EFFETS DE LA NON-RÉUSSITE CHEZ LES ÉLÈVES AYANT ÉCHOUÉ
AU MOINS UNE FOIS À L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS (POINT 6.1)****■ Effets de la non-réussite sur le cheminement scolaire :**

- Plus du quart des élèves ayant échoué au moins une fois disent avoir moins de motivation à poursuivre leurs études. La proportion est deux fois plus élevée parmi les répondantes et répondants du secteur technique que du secteur préuniversitaire.
- Après deux échecs, la proportion des répondantes et répondants qui se disent affectés dans leur motivation à poursuivre leurs études augmente à 50 %.
- Un peu plus de 10 % des élèves ayant échoué au moins une fois songent à arrêter leurs études. La proportion est deux fois plus élevée parmi les répondantes et répondants du secteur technique que du secteur préuniversitaire.
- Un peu plus de 50 % des élèves considèrent que la non-réussite ne devrait pas retarder leur diplomation.

■ Effets de la non-réussite sur l'admission dans les universités des élèves à qui il ne manque que l'épreuve uniforme pour obtenir leur diplôme :

- Plus du quart des répondantes et répondants qui avaient fait une demande à l'université disent ne pas avoir pu donner suite à leur offre d'admission à cause de leur échec à l'épreuve uniforme de français.
- Environ 15 % des élèves touchés estiment que la non-réussite retardera leur entrée à l'université d'une session alors que 40 % des élèves touchés pensent que cela retardera leur admission de deux sessions.

■ Effets de la non-réussite sur l'entrée sur le marché du travail des élèves à qui il ne manque que l'épreuve uniforme pour obtenir leur diplôme :

- Environ 15 % des répondantes et répondants considèrent avoir perdu un emploi ou une promesse d'emploi à cause de leur échec à l'épreuve uniforme de français.
- Près de 20 % des élèves touchés estiment que la non-réussite retardera de moins de 6 mois leur entrée sur le marché du travail d'une session alors qu'un peu plus du quart des élèves touchés pensent que cela retardera leur entrée sur le marché du travail de 6 à 12 mois ou de plus de 24 mois.

6.2 LES MESURES D'AIDE MISES EN ŒUVRE OU MISES À JOUR POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Un peu plus de la moitié (54 %) des élèves interrogés et ayant eu au moins un échec à l'épreuve uniforme de français reçoivent de l'aide en regard de leur épreuve. Les répondantes et répondants du secteur technique (55 %) reçoivent plus d'aide que les répondantes et répondants du secteur préuniversitaire (50 %).

Tableau 47

Répartition des élèves recevant de l'aide à la suite de leur échec à l'épreuve uniforme de français

Question	%								
	Toutes les répondantes et tous les répondants			Répondantes et répondants du secteur préuniversitaire			Répondantes et répondants du secteur technique		
	Oui	Non	Je ne sais pas / Refus	Oui	Non	Je ne sais pas / Refus	Oui	Non	Je ne sais pas / Refus
Pour favoriser votre réussite à l'épreuve uniforme de français, avez-vous reçu de l'aide ?	53,6	46,2	0,2	50,2	49,6	0,2	55,2	44,6	0,2

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

L'aide reçue par les élèves provenait de différentes ressources. Les mesures d'aide relevant de la responsabilité des collèges sont plus utilisées que les ressources informelles et que les ressources offertes dans le réseau (entre 6 et 12 %). Parmi les mesures touchant plus de 45 % des répondantes et répondants, le Centre d'aide en français (63 %) est la première ressource utilisée par les élèves, vient ensuite leur professeur de français (51 %), l'atelier en lien avec l'épreuve (48 %) et la simulation de l'épreuve offerte par leur collège (46 %). Dans les ressources externes aux établissements, la consultation de la copie du MELS³² est la mesure utilisée par la plus grande proportion d'élèves (41 %).

32 Sur demande, chaque élève peut avoir accès à la copie de son examen, accompagnée d'un document expliquant les cotes qui lui ont été attribuées.

Tableau 48**Identification des mesures d'aide utilisées par les élèves interrogés**

Liste de questions commençant par : « Est-ce que cette aide vous a été fournie par... »	%			
	Oui	Non	Ne sais pas / Ne s'applique pas	Refus
Ressources des différents collèges				
le Centre d'aide en français ?	63,2	35,3	1,5	0,0
votre professeur en français ?	50,8	48,6	0,8	0,0
un atelier en lien avec l'épreuve ?	47,5	52,5	0,0	0,0
la simulation de l'épreuve offerte par votre collège ?	45,9	52,6	1,5	0,0
un tuteur (tutorat par les pairs) ?	37,2	61,6	1,3	0,0
Ressources offertes dans le réseau				
un cours avec le Cégep@distance ?	5,8	94,2	0,0	0,0
les activités du Centre collégial de développement de matériel didactique ?	11,6	87,8	0,6	0,0
Ressources du Ministère				
la consultation de la copie du MELS ?	41,1	56,5	2,4	0,0
Ressources informelles				
une ou un élève ?	32,5	67,5	0,0	0,0
une amie ou un ami ?	36,6	63,3	0,0	0,0
un parent ou membre de votre famille ?	19,4	80,7	0,0	0,0
une autre source ?	3,0	97,0	0,0	0,0

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français.

La presque totalité (93 %) des responsables des mesures d'aide à la réussite confirme que leur établissement offre aux élèves des mesures particulières pour favoriser la réussite à l'épreuve uniforme de français. De plus, la grande majorité des établissements (82 %) disposent de mesures leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves subissant des échecs multiples ou leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves après un échec à l'épreuve uniforme de français.

Tableau 49**Répartition des établissements offrant des mesures particulières pour favoriser la réussite à l'épreuve uniforme de français**

Questions	%
	Oui
Est-ce que votre établissement offre aux élèves des mesures particulières pour favoriser leur réussite à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	93,2
Existe-t-il, dans votre établissement, une mesure particulière pour détecter ou encadrer les élèves subissant des échecs multiples à l'épreuve uniforme de français ?	81,8
Existe-t-il, dans votre établissement, une mesure particulière pour détecter ou encadrer les élèves après un échec à l'épreuve uniforme de français ?	81,8

Source : Questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier d'aide à la réussite.

De façon globale et sans égard aux catégories d'élèves qui se voient offrir des mesures d'aide, celles les plus présentes dans les établissements sont : la référence à des documents écrits ou à des sites Web (sans offre d'encadrement), le cours en classe visant l'amélioration du français écrit (incluant des cours de mise à niveau), les ateliers préparatoires à l'épreuve uniforme et la session d'information sur les épreuves uniformes.

Même si plusieurs mesures sont offertes à tous les élèves, il est important de noter que certains établissements offrent des mesures d'aide en déterminant au préalable une clientèle cible. Les élèves ayant déjà échoué à l'épreuve uniforme se voient notamment offrir une quinzaine de mesures d'aide. Les plus importantes sont : l'analyse d'une copie d'épreuve uniforme en échec, l'encadrement individuel et les ateliers préparatoires à l'épreuve uniforme.

Tableau 50**Identification des mesures d'aide offertes par les établissements francophones**

Nom de la mesure	Catégorie d'élèves ³³								Total de répondantes et de répondants
	A	B	C	D	E	F	G	H	
	%	%	%	%	%	%	%	%	
Référence à des documents écrits ou à des sites Web (sans offre d'encadrement)	69,2	2,6	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	5,1	39
Cours en classe visant l'amélioration du français écrit (incluant des cours de mise à niveau)	47,5	2,5	2,5	2,5	2,5	7,5	7,5	35,0	40
Ateliers préparatoires à l'épreuve uniforme	57,5	17,5	20,0	20,0	7,5	12,5	10,0	10,0	40
Session d'information sur les épreuves uniformes	56,4	2,6	2,6	2,6	0,0	0,0	0,0	10,3	39
Simulation d'épreuve uniforme	51,3	7,7	12,8	12,8	7,7	0,0	2,6	15,4	39
Ateliers visant l'amélioration du français écrit	47,5	17,5	15,0	17,5	10,0	5,0	12,5	25,0	40
Cours en classe visant la préparation à l'épreuve uniforme	66,7	5,1	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	20,5	39
Exercices individuels pour préparer aux épreuves uniformes	33,3	17,9	17,9	17,9	7,7	5,1	7,7	17,9	39
Exercices individuels pour préparer strictement aux épreuves uniformes	46,2	17,9	7,7	7,7	10,3	12,8	12,8	23,1	39
Exercices individuels visant strictement l'amélioration du français	46,2	17,9	7,7	7,7	10,3	12,8	12,8	23,1	39
Tutorat par les pairs	28,2	17,9	7,7	7,7	7,7	7,7	10,3	17,9	39
Encadrement individuel	25,6	25,6	28,2	30,8	15,4	17,9	25,6	20,5	39
Analyse d'une copie d'épreuve uniforme en échec	15,4	7,7	30,8	30,8	5,1	2,6	10,3	12,8	39
Cours virtuel visant l'amélioration du français écrit	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,8	39
Cours virtuel visant la préparation à l'épreuve uniforme	7,7	0,0	2,6	2,6	0,0	0,0	0,0	10,3	39
Autre (précisez la mesure à l'écran suivant)	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0	39

Source : Questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier d'aide à la réussite.

³³ A = tous les élèves, B = les élèves qui ont échoué à un ou à plusieurs cours de français et qui se préparent à l'épreuve uniforme, C = les élèves qui ont échoué une fois à l'épreuve uniforme, D = les élèves qui ont échoué plusieurs fois à l'épreuve uniforme, E = les élèves qui font un retour aux études, F = les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, G = les élèves qui ont un handicap ou un trouble d'apprentissage, H = autre.

En plus des différentes mesures déployées dans les établissements, deux organismes du réseau consacrent une partie de leurs activités à des mesures visant l'amélioration de la langue ou visant la réussite de l'épreuve uniforme de français. Le Centre collégial de matériel didactique (CCDMD) met effectivement du matériel à la disposition des personnes intéressées alors que le Cégep@distance a conçu un cours visant la préparation à l'épreuve uniforme.

Plus des trois quarts des responsables des mesures d'aide (88 %) connaissent les services du CCDMD et plus des trois quarts de ces répondantes et répondants encouragent les élèves à les utiliser. De plus, près de 90 % des établissements utilisent le matériel du CCDMD.

Un peu moins de 70 % des responsables des mesures d'aide connaissent l'existence du cours du Cégep@distance et près de 15 % des établissements utilisent le matériel du Cégep@distance. Un peu plus de la moitié de ces répondantes et répondants (52 %) encouragent les élèves qui ont échoué à l'épreuve de s'inscrire au cours. Le pourcentage est par contre très faible lorsqu'il s'agit d'un élève qui n'a pas encore fait l'épreuve pour la première fois.

Tableau 51

Appréciation des responsables des mesures d'aide dans les établissements francophones sur les mesures disponibles dans le réseau

Questions	%
	Oui
Saviez-vous que le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) met à la disposition des personnes intéressées différentes ressources visant l'amélioration du français ?	88,1
Est-ce que vous encouragez les élèves qui ont échoué à l'épreuve uniforme à utiliser les ressources du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) ?	86,5
Est-ce que vous encouragez les élèves qui se préparent à passer pour la première fois l'épreuve uniforme à utiliser les ressources du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) ?	75,7
Est-ce que les ressources du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) conçues pour aider les élèves à développer leur maîtrise de la langue française sont utilisées dans votre établissement ?	89,2
Saviez-vous que le Cégep@distance met à la disposition des personnes intéressées un cours préparant à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	69,0
Est-ce que vous suggérez aux élèves qui ont échoué à l'épreuve uniforme de s'inscrire au cours préparant à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	51,7
Est-ce que vous encouragez les élèves qui passeront pour la première fois l'épreuve uniforme à s'inscrire au cours préparant à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	20,7
Est-ce que le matériel conçu par le Cégep@distance pour aider les élèves à se préparer à l'épreuve uniforme est utilisé dans votre établissement ?	13,8

Source : Questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier d'aide à la réussite.

À la lumière des résultats des élèves interrogés et des responsables des mesures d'aide, il semble que les ressources pour soutenir les élèves soient bien diversifiées. Il appert également que c'est plus de 80 % des cégeps qui ciblent les élèves ayant eu au moins un échec à leur épreuve. Malgré la portée des mesures d'aide, une faible majorité (54 %) des élèves ayant eu au moins un échec disent bénéficier des différentes mesures d'aide.

FAITS SAILLANTS SUR LES MESURES D'AIDE MISES EN ŒUVRE OU MISES À JOUR POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES (POINT 6.2)

- Utilisation des mesures d'aide par les élèves ayant eu au moins un échec à leur épreuve uniforme de français :
 - Un peu plus de 50 % des élèves ayant eu au moins un échec disent se faire aider.
 - Pour obtenir du soutien, plus de 45 % des élèves confirment utiliser le Centre d'aide en français, leur professeur de français, l'atelier en lien avec l'épreuve ou la simulation de l'épreuve offerte par leur collège.
 - Peu d'élèves ayant eu au moins un échec ont recours au matériel pédagogique du CCDMC ou au cours offert par le Cégep@distance.
- Portrait des mesures d'aide dans les établissements :
 - Plus de 80 % des établissements disposent de mesures leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves subissant des échecs multiples ou leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves après un échec à l'épreuve uniforme de français.
 - Près de 95 % des responsables des mesures d'aide à la réussite confirment que leur établissement offre aux élèves des mesures particulières pour favoriser la réussite à l'épreuve uniforme de français. Plus de quinze mesures sont répertoriées dans les différents établissements du réseau.
- Mesures d'aide dans le réseau :
 - Plus des trois quarts des responsables des mesures d'aide connaissent les services du CCDMD et plus des trois quarts encouragent les élèves à les utiliser.
 - Près de 90 % des établissements utilisent le matériel du CCDMD.
 - Un peu moins de 70 % des responsables connaissent l'existence du cours du Cégep@distance. Un peu plus de la moitié encouragent les élèves qui ont échoué à l'épreuve à s'inscrire au cours.
 - Près de 15 % des établissements utilisent le matériel du Cégep@distance.

6.3 LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS SUR LA DIPLOMATION DES ÉLÈVES

Pour évaluer les effets de l'épreuve sur la diplomation des élèves, la proportion de diplomation a été calculée parmi les élèves s'étant pour la première fois soumis à l'épreuve uniforme de français entre 2002 et 2006³⁴. Même s'il est impossible d'avancer que la non-diplomation est une conséquence de l'échec à l'épreuve, il est possible de constater qu'une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve. L'écart est d'un peu plus de 20 points de pourcentage.

Tableau 52

Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme de français

Verdict à l'épreuve (1 ^{re} tentative)	% diplôme		
	Genre		Tous genres confondus
	Féminin	Masculin	
Échec	60,1	55,5	57,9
Réussite	82,6	79,1	81,3

Sources : Socrate, GEMC et Chesco.

L'analyse des verdicts à l'épreuve uniforme de français, au cours de littérature 601-103-04 et au diplôme vient confirmer la pertinence de ne pas avancer que la non-diplomation est une conséquence de l'échec à l'épreuve. En effet, plus de 10 % (13 %) des élèves ayant réussi dès leur première tentative l'épreuve et leurs cours 601-103-04, n'ont pas leur diplôme au moment de l'observation. De plus, proportionnellement parlant, il y a plus de non diplômés qui ont réussi, dès leur première tentative, leur épreuve et leur cours 601-103-04 (13 %) que de non diplômés qui ont échoué à leur épreuve et/ou à leur cours 601-103-04 (5 %).

L'analyse du verdict d'échec à l'épreuve uniforme de français en fonction du verdict de diplomation permet de constater que c'est environ 7 % (6,8) des élèves en échec à leur épreuve lors de leur première tentative qui obtiennent finalement leur diplôme comparativement à environ 5 % des élèves en échec à leur épreuve lors de leur première tentative qui n'obtiennent pas leur diplôme.

34 Il était impossible de prendre des données plus récentes sans trop restreindre la période d'observation après la durée prévue des études. À ce sujet, il est important de se rappeler que, dans le système collégial, lorsque les données sont traitées par cohorte (ce n'est pas le cas ici), une distinction est généralement faite entre le taux de diplomation dans la durée prévue, 1 an après la durée prévue, 3 ans après la durée prévue et plus de 5 ans après la durée prévue.

Tableau 53

Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme de français et le verdict au cours 601-103-04

Verdict à l'épreuve 1 ^{re} tentative	Verdict au cours 601-103-04 1 ^{re} tentative	Diplôme	Nombre d'élèves	Pourcentage	Pourcentage
EC	EC	N	3 358	1,9	5,0
EC	RE	N	5 303	3,0	
EC	EC	O	2 930	1,7	6,8
EC	RE	O	8 963	5,1	
RE	EC	N	5 625	3,2	-
RE	RE	N	23 299	13,3	-
RE	EC	O	11 126	6,4	-
RE	RE	O	114 367	65,4	-
Total			174 971	100,0	-

Sources : Socrate, GEMC et Chesco.

FAIT SAILLANT SUR LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME DE FRANÇAIS SUR LA DIPLOMATION DES ÉLÈVES (POINT 6.3)

- Globalement, une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve lors de leur première passation n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve.

BILAN SUR LES IMPACTS
(points 6.1 à 6.3)*APPRÉCIATION GLOBALE*

- *Selon la perception des élèves interrogés, la non-réussite de l'épreuve uniforme de français a un impact certain sur la motivation des élèves et dans une moindre mesure sur leur désir de poursuivre leurs études. La proportion de répondantes et de répondants affectés par la non-réussite augmente en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme de français. En fait, la non-réussite de l'épreuve uniforme de français a un impact sur le cheminement scolaire des élèves, leur admission dans les universités ou leur intégration au marché du travail.*
- *Les élèves ont à leur disposition différentes mesures d'aide, mais seulement un peu plus de 50 % des élèves ayant eu au moins un échec disent se faire aider.*

ÉLÉMENTS LES PLUS POSITIFS

- *Les établissements offrent des mesures particulières pour favoriser la réussite de l'épreuve uniforme de français.*
- *Plusieurs établissements disposent de mesures leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves subissant un ou des échecs à leur épreuve uniforme de français.*
- *Plus de quinze mesures différentes sont répertoriées dans les différents établissements du réseau ayant répondu au questionnaire.*
- *La copie du MELS est consultée par un peu plus de 40 % des élèves ayant répondu au sondage téléphonique.*

ÉLÉMENTS MOINS POSITIFS

- *Un peu plus de 50 % des élèves ayant eu au moins un échec disent se faire aider.*
- *Les élèves interrogés connaissent peu et utilisent peu les services du CCDMD et le cours du Cégep@distance.*
- *Une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve lors de leur première passation n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve.*

4

L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS

■ PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES LORS DE LEUR PREMIÈRE PASSATION À L'ÉPREUVE UNIFORME EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE³⁵

Les effectifs lors de la passation annuelle de l'épreuve uniforme d'anglais oscillent autour de 7 500 à 7 700 élèves par année³⁶. Le pourcentage de candidats masculins et féminins est relativement stable depuis 1998 et il se situe à environ 58 % de candidats féminins et 42 % de candidats masculins et la session la plus fréquentée est celle de l'automne.

Tableau 54**Effectifs annuels de l'épreuve uniforme d'anglais**

Années	Effectifs
1998	8281
1999	7327
2000	6855
2001	7433
2002	7524
2003	7698
2004	7781
2005	7363
2006	7903

Source : Blais, 2008.

35 Les données et les explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

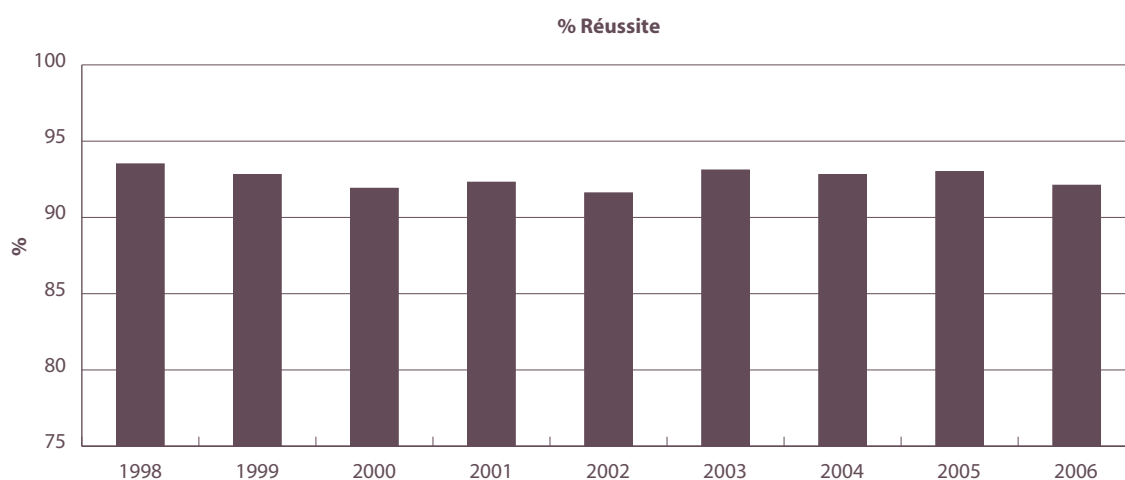
36 Ayant fait le choix de centrer la présente évaluation sur les résultats des élèves lors de leur première passation de l'épreuve, certaines données présentées vont nécessairement être différentes de celles publiées sur le site Web du Ministère et de celles présentées dans certaines recherches et analyses précédentes qui regroupaient leur information en fonction des sessions, sans égard au nombre de fois que les élèves se soumettaient à l'épreuve.

Tableau 55**Effectifs annuels de l'épreuve uniforme d'anglais selon le genre et la session de l'épreuve**

Genre			Session de l'épreuve			
	F	M		Hiver	Été	Automne
1998	56,9	43,1	1998	45,5	2,6	51,9
1999	58,9	41,1	1999	40,3	2,5	57,2
2000	57,7	42,3	2000	40,6	2,2	57,2
2001	58,2	41,8	2001	40,6	2,6	56,8
2002	59,4	40,6	2002	37,9	2,3	59,7
2003	58,8	41,2	2003	39,3	1,9	58,8
2004	57,4	42,6	2004	40,7	2,4	56,9
2005	58,2	41,8	2005	40,1	2,7	57,3
2006	58,4	41,6	2006	40,9	2,4	56,7

Source : Blais, 2008.

La figure suivante montre que le taux de réussite est relativement stable depuis 1998 (92 % - 93 %), (pour les chiffres précis, voir le tableau 2-10 à l'annexe 2).

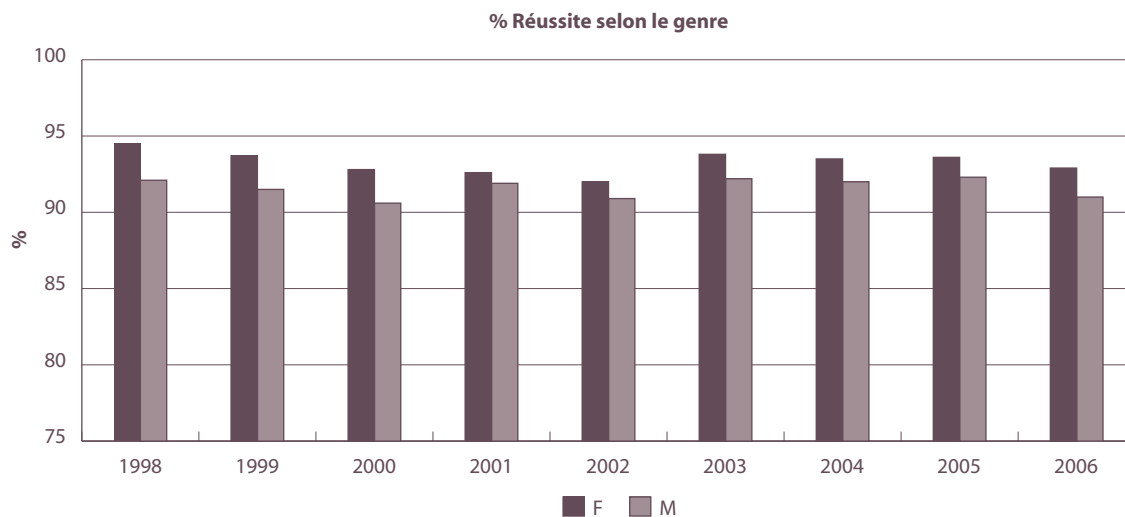
Figure 13**Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année**

Source : Blais, 2008.

Pour ce qui est de la réussite en fonction du genre, il n'y a presque pas d'écart entre les candidates et les candidats qui réussissent l'épreuve.

Figure 14

Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année et le genre

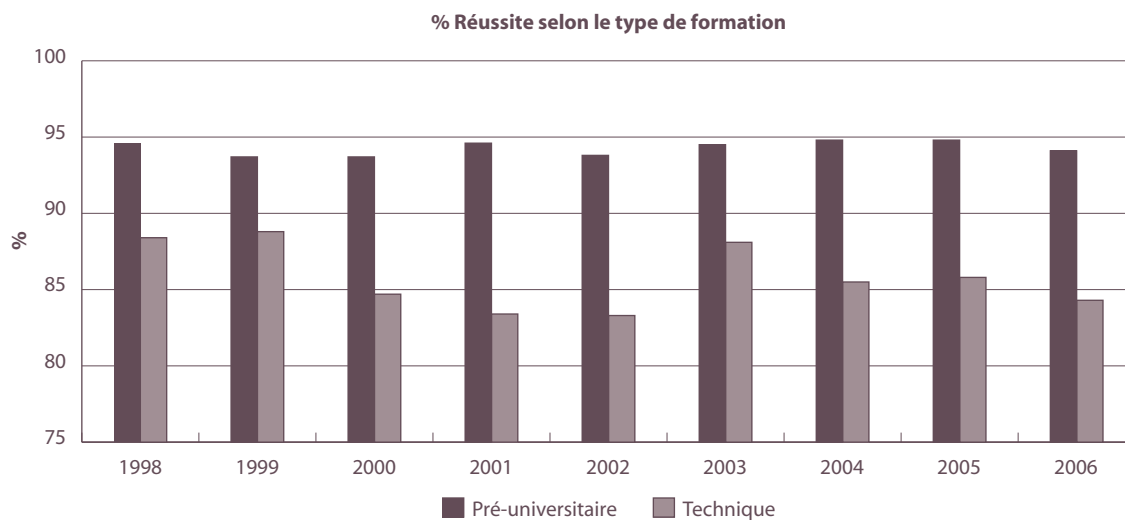


Source : Blais, 2008.

Il existe une différence certaine entre les taux de réussite des secteurs préuniversitaire et technique. Depuis 1998, la différence entre les deux secteurs quant aux taux de réussite a été relativement variable, mais toujours en faveur du secteur préuniversitaire. Par la figure ci-dessous et le tableau 2-11 de l'annexe 2, il est possible de remarquer une différence relativement stable entre les deux secteurs pour les trois dernières années, c'est-à-dire un peu plus de 9 %.

Figure 15

Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon le secteur de formation



Source : Blais, 2008.

FAITS SAILLANTS SUR LE PORTRAIT GÉNÉRAL DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES (POINT 1)

- L'épreuve uniforme d'anglais touche entre 7 500 et 7 700 élèves par année.
- Le taux de réussite lors de la première passation de l'épreuve est relativement stable depuis 1998 et il n'y a presque pas d'écart entre les élèves de sexe masculin et les élèves de sexe féminin.
- Le taux de réussite des élèves inscrits au secteur préuniversitaire est supérieur au taux de réussite des élèves inscrits au secteur technique.

2 ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES

Comme mentionné au chapitre 1, c'est la Direction de l'enseignement collégial du MELS qui est chargée de mettre en place les différentes opérations nécessaires pour s'assurer que les épreuves seront prêtes à temps. Parmi les différentes étapes identifiées, trois requièrent plus précisément la participation de membres d'équipes de travail ; c'est la mise en œuvre de ces trois étapes qui est présentée dans cette section. L'impact probable de ces étapes sur l'équivalence des épreuves sera quant à lui présenté dans une section subséquente. Ces trois étapes sont :

- la conception et le choix des sujets de rédaction ;
- l'analyse de la difficulté des textes et des sujets de rédaction ;
- la conception d'une clé de correction pour chaque sujet de rédaction.

2.1 LA CONCEPTION ET LE CHOIX DES SUJETS DE RÉDACTION

La conception et le choix des sujets de rédaction sont assurés par le groupe de travail composé des superviseures et superviseurs. Avant les rencontres, et de façon individuelle, chaque superviseure ou superviseur tente de trouver des textes qui pourraient répondre aux différents critères du comité. Les textes sont ensuite soumis au groupe de travail. Les superviseures et superviseurs consultés confirment qu'afin d'être en mesure d'apporter des textes aux membres du comité de travail, ils lisent en moyenne plus de 40 textes par session.

Pour réaliser ses différentes responsabilités, le groupe de travail des superviseures et superviseurs se rencontre à toutes les deux semaines. Une partie importante de son temps de rencontre est consacrée à la conception et au choix des sujets de rédaction. Avant d'arrêter son choix sur un texte, le comité, qui rend des décisions unanimes, doit prendre en considération plusieurs propositions. Les dossiers du comité pendant l'année scolaire 2006-2007 confirment que ce dernier a analysé plus de 70 textes. En septembre 2007, le nombre d'essais rejetés au fil des ans atteignait plus de 450 textes et le nombre

de nouvelles exclues atteignait plus de 310 textes. De plus, interrogés sur le sujet, les superviseuses et superviseurs confirment que, pour chaque texte accepté, au moins six textes sont rejetés. En certaines occasions, plus de douze textes peuvent être rejetés avant d'en identifier un qui fait l'unanimité.

Chaque sujet de rédaction comprend un texte et une consigne de rédaction. Le comité privilégie des textes complets et autonomes. Les sujets sélectionnés sont associés à un seul texte qui peut comporter entre 5 500 et 7 500 mots. En respect des deux genres obligatoires dans les devis des cours de la formation générale commune en anglais langue d'enseignement et littérature, les textes sélectionnés appartiennent exclusivement au genre de l'essai (*essay*) ou de la nouvelle (*short story*). Chaque trio³⁷ de sujets doit comporter au moins un texte d'un auteur canadien, au moins une œuvre non romanesque (*non-fiction*) et au moins une œuvre d'imagination (*fiction*); les textes peuvent provenir autant des auteurs féminins que des auteurs masculins et doivent couvrir un large éventail d'intérêts. Les cinq superviseuses et superviseurs interrogés considèrent que les trois critères suivants pour composer les trios de sujets sont clairs :

- chaque trio de sujets de rédaction doit comporter au moins une œuvre non romanesque (*non-fiction*) et au moins une œuvre d'imagination (*fiction*) ;
- chaque trio de sujets doit offrir des textes présentant un large éventail d'intérêts ;
- chaque texte doit permettre aux élèves de pouvoir développer une analyse de 750 mots.

2.2 L'ANALYSE DE LA DIFFICULTÉ DES SUJETS

L'analyse de la difficulté des textes et des sujets de rédaction est assurée par un autre comité dont le rôle consiste essentiellement à s'assurer que le trio de sujets permet bien de mesurer les compétences attendues et que les sujets sont d'un niveau de difficulté comparable. Le comité se réunit trois fois par année et est composé de trois membres du groupe de travail des superviseuses et superviseurs et de trois professeures et professeurs du réseau collégial. Les données recueillies pendant le sondage téléphonique sur l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction permettent de constater que la totalité des membres perçoivent que la majorité des trios soumis par le comité de travail des superviseuses et superviseurs sont acceptés.

2.3 LA CONCEPTION D'UNE CLÉ DE CORRECTION

Pour chaque sujet de rédaction, une clé de correction est conçue. La conception de cette dernière est assumée par le groupe de travail des superviseuses et superviseurs.

37 Chaque épreuve uniforme d'anglais d'une session donnée offre trois choix de sujets aux élèves. Ces choix de sujets sont appelés «trios de sujets» et portent sur un texte.

FAIT SAILLANT SUR LES ACTIVITÉS DE CONCEPTION DES ÉPREUVES UNIFORME D'ANGLAIS (POINT 2)

- De façon globale, la conception et le choix des sujets de rédaction, l'analyse de la difficulté des sujets et la conception d'une clé de correction constituent trois activités dont les opérations sont bien définies et reposent sur des critères spécifiques.

3 ACTIVITÉS DE CORRECTION ET DE SUPERVISION DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

Tel qu'indiqué au chapitre 1, c'est la Direction de l'enseignement collégial du MELS qui est chargée de mettre en place les différentes opérations nécessaires pour s'assurer que les épreuves seront corrigées à temps et selon des critères de correction prédéterminés. Les opérations portant sur le recrutement des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs et celles portant sur la formation et l'évaluation des correctrices et correcteurs sont évaluées dans cette section.

3.1 RECRUTEMENT DES NOUVELLES SUPERVISEUSES ET DES NOUVEAUX SUPERVISEURS

Au besoin, la Direction de l'enseignement collégial du MELS assure le recrutement des superviseuses et superviseurs qui sont des membres du personnel enseignant d'anglais du collégial. Les superviseuses et superviseurs interrogés ont une opinion distincte concernant la pertinence de diffuser plus largement les appels de candidatures.

Tableau 56

Appréciation des superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme d'anglais concernant la diffusion des appels de candidatures

Énoncé	Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/Ne s'applique pas
Selon vous, il faudrait diffuser plus largement les appels de candidatures pour les superviseuses et superviseurs.	3 (60,0)	2 (40,0)	0 (0,0)

Source : Questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

3.2 RECRUTEMENT DES NOUVELLES CORRECTRICES ET DES NOUVEAUX CORRECTEURS

À chaque session d'automne, la Direction de l'enseignement collégial, en collaboration avec la Direction des ressources humaines du MELS, assurent le recrutement des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs. Deux catégories de correctrices et de correcteurs existent : ceux qui enseignent dans un établissement collégial et ceux qui sont des employés occasionnels qui possèdent, au minimum, un diplôme de premier cycle universitaire en langue et littérature ou dans une discipline connexe.

Pour les correctrices et correcteurs n'enseignant pas au niveau collégial, c'est la Direction des ressources humaines qui s'assure de leur admissibilité en fonction du diplôme présenté en réponse à l'affichage des tâches. La Direction des ressources humaines expédie des lettres de refus aux candidates et aux candidats ne possédant pas la formation requise alors que la Direction de l'enseignement collégial convoque les candidates et les candidats répondant aux exigences de base. Toutes les personnes convoquées sont soumises à un examen de compétences en anglais (langue et littérature). La saisie des résultats au test est assurée par la Direction de l'enseignement collégial alors que la Direction des ressources humaines s'occupe d'annoncer aux candidates et aux candidats s'ils sont retenus ou non. Toutes les personnes qui passent l'examen se retrouvent dans la réserve de candidates et de candidats ; un tirage au sort déterminera des correctrices et correcteurs qui seront nouvellement engagés. Pour l'année scolaire 2006-2007 et l'année scolaire 2004-2005, 11 candidates et candidats avaient réussi l'examen de compétence. Pour ces années, le taux de réussite à l'examen est respectivement de 55 % et de 69 %.

Tableau 57

Résultats suite aux appels de candidature et aux examens d'anglais des correctrices et correcteurs potentiels

Année scolaire	Candidature			Présence et réussite à l'examen		
	Nb de candidates et de candidats	Nb convoqués	Taux de candidates et de candidats convoqués (%)	Nb présents	Nb d'examens réussis	Taux de réussite (%)
2006-2007	39	27	69,2	20	11	55,0
2005-2006	37	24	64,9	23	N.D.	N.D.
2004-2005	31	25	80,7	16	11	68,8

Source : Fichier Excel de la DEC.

FAITS SAILLANTS SUR LES ACTIVITÉS DE RECRUTEMENT DES SUPERVISEURES ET SUPERVISEURS ET DES CORRECTRICES ET CORRECTEURS (POINTS 3.1 ET 3.2)

- Les opérations de recrutement semblent bien définies et les rôles bien partagés entre la Direction de l'enseignement collégial et la Direction des ressources humaines.
- L'examen de sélection des correctrices et des correcteurs occupe une place centrale dans le processus de sélection.

3.3 FORMATION OFFERTE AUX NOUVELLES CORRECTRICES ET AUX NOUVEAUX CORRECTEURS

Les formations offertes aux personnes qui corrigent sont de deux types : la formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs et la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs.

Lorsqu'ils sont embauchés, les nouvelles correctrices et les nouveaux correcteurs reçoivent une formation sur l'ÉUA, sur les principes entourant la correction et, plus spécifiquement, sur le Guide de correction. Le Guide de correction est un document qui décrit chacun des critères et des objectifs qui doivent être pris en compte lors de la correction. La formation aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs est d'une durée totale d'une journée. La majorité des répondantes et des répondants considèrent que le nombre d'heures allouées à cette formation devrait rester inchangé. De plus, la majorité des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs considèrent que la taille de l'échantillon de copies d'élèves était suffisante.

Tableau 58

Appréciation des répondantes et des répondants concernant le temps consacré aux exercices pratiques pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais

Énoncé	Correctrices et correcteurs %			Superviseuses et superviseurs Nb (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
La taille de l'échantillon de copies d'élèves était suffisante.	88,9	3,7	7,4	5 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseuses et superviseurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

Tableau 59

Appréciation de la durée des formations offertes aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais

Énoncé	Correctrices et correcteurs %				Superviseures et superviseurs Nb (%)			
	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs :	74,1	11,1	0,0	14,8	4 (80,0)	1 (20,0)	0 (0,0)	0 (0,0)

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs et questionnaire destiné aux superviseures et superviseurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

3.4 FORMATION OFFERTE À TOUTES LES CORRECTRICES ET TOUS LES CORRECTEURS

D'une durée d'une journée, la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs se déroule à chaque début de session de correction. Cette formation permet à l'ensemble des correctrices et correcteurs d'exercer leur correction à partir de copies préalablement sélectionnées par les superviseures et superviseurs tout en se familiarisant avec la clé de correction et en se réappropriant le Guide de correction. La totalité des correctrices et correcteurs ainsi que des superviseures et superviseurs³⁸ estime qu'il y a suffisamment de temps consacré aux échanges. La presque totalité des correctrices et correcteurs (97 %) confirme que le temps consacré aux échanges portant sur l'échantillon de copies est suffisant.

38 Les données des superviseures et superviseurs n'apparaissent pas dans le tableau étant donné qu'ils sont unanimement d'accord envers ces mêmes énoncés.

Tableau 60

Appréciation des correctrices et correcteurs concernant le temps consacré aux exercices pratiques pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais

Énoncés	Correctrices et correcteurs (%)		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs, le temps consacré au retour et aux échanges sur les textes était suffisant.	100,0	0,0	0,0
Pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs, le temps consacré aux échanges portant sur le contenu identifié dans les copies des élèves était suffisant.	100,0	0,0	0,0
Pendant la session de correction, le temps consacré aux échanges portant sur l'échantillon de copies (<i>sample anchor papers</i>) était suffisant.	96,9	3,0	0,0

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

La durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs semble adéquate pour la plupart des correctrices et correcteurs puisque c'est plus de 80 % de ceux-ci qui estiment que le nombre d'heures allouées à la formation doit rester inchangé. La totalité des superviseuses et superviseurs ne changerait rien à la durée des formations.

Tableau 61

Appréciation de la durée des formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais

Énoncés	Correctrices et correcteurs %			
	Resterait inchangé	Irait en augmentant	Irait en diminuant	Je ne sais pas
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs :	81,8	6,1	6,1	6,1
Si on vous en laissait le choix, le nombre d'heures allouées à la formation pendant la session de correction :	78,8	9,1	9,1	3,0

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

FAITS SAILLANTS SUR LES FORMATIONS DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS (POINTS 3.3 ET 3.4)

- Les différentes activités de formation des correctrices et correcteurs ainsi que les rôles que doivent y jouer les superviseuses et superviseurs semblent bien définis.
- La répartition du temps consacré aux échanges sur les textes, sur les contenus identifiés dans les copies et sur l'échantillon de copies rallie la presque totalité des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs.

3.5 ÉVALUATION

Une fois la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs terminée, la correction débute. Les copies prioritaires sont corrigées en premier, suivies des copies régulières. Pendant la session de correction, les superviseuses et superviseurs doivent encadrer et vérifier le travail des correctrices et des correcteurs. Ainsi, la personne qui supervise vérifie le résultat de la cote calculée et s'assure que les copies mises en échecs ont été contre-vérifiées.

En plus d'assurer la supervision du processus de correction et la relecture des copies mises en échec, les superviseuses et superviseurs assurent l'évaluation de tout le personnel sous leur responsabilité. L'évaluation formelle se déroule une fois par session et s'exécute à l'aide d'une grille d'évaluation. La majorité des correctrices et correcteurs et la totalité des superviseuses et superviseurs considèrent que cette évaluation formelle est importante. De plus, la verbalisation de rétroaction informelle se fait d'une façon continue tout au long de la session de correction. Toutefois, une faible majorité des correctrices et correcteurs seulement considèrent généralement recevoir une rétroaction sur leur performance.

Tableau 62

Appréciation des correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais à propos de l'évaluation les concernant

Énoncés	Correctrices et correcteurs %		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Il est important qu'il y ait une évaluation à chaque session de correction.	91,2	8,8	0,0
Il est important que j'aie accès aux résultats de mon évaluation. Il est important que les correctrices et correcteurs aient accès aux résultats de leur évaluation.	94,1	2,9	2,9
Je reçois généralement de la rétroaction concernant ma performance.	52,9	38,2	8,8

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

Pour la totalité des superviseuses et superviseurs interrogés, le formulaire d'évaluation est adéquat, car d'une part les critères sont en lien (pertinent) avec ce qui doit être mesuré chez une correctrice ou un correcteur et d'autre part ils considèrent qu'il leur est facile de porter un jugement à partir des trois critères utilisés : qualité de correction, discipline personnelle et consultation.

FAITS SAILLANTS SUR L'ÉVALUATION DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS (POINTS 3.5)

- L'importance d'une évaluation semestrielle des correctrices et correcteurs réalisée par les personnes qui supervisent est confirmée.
- Près de 40 % des correctrices et correcteurs soulignent le manque de rétroaction générale sur leur performance, et ce, sans égard au processus formel semestriel d'évaluation.

4 ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES

Comme mentionné au chapitre 1, la mise en œuvre des activités de gestion administrative des épreuves uniformes implique la réalisation de tâches relevant exclusivement du MELS ou des établissements du réseau collégial et de tâches nécessitant un important travail de collaboration entre le MELS et les établissements du réseau. Ce sont ces tâches de collaboration nécessitant un échange important d'information qui sont évaluées dans cette section.

Échange d'information entre le MELS et les établissements

Pour assurer un échange efficace d'information entre le MELS et les établissements, une personne responsable de l'épreuve uniforme a été identifiée dans chaque établissement du réseau. Que ce soit pour les activités entourant l'inscription des élèves, les activités entourant l'échange de matériel ou les activités liées à la transmission des résultats des élèves, toutes les directives ministérielles sont ainsi acheminées aux responsables dans les établissements. Mis à part la transmission de matériel qui doit se dérouler par la poste, l'échange d'information se fait principalement par voie électronique, plus précisément par l'entremise du site sécurisé des ÉULEL, du site public sur les ÉULEL, du système Socrate et par messagerie électronique. En plus de pouvoir bénéficier du fait que la totalité des directives et des formulaires est disponible sur support électronique, les responsables des établissements peuvent entrer en contact téléphonique avec les employés et employées concernés au MELS. Il est à noter que certaines directives sont accessibles autant en anglais qu'en français. Ce n'est toutefois pas la totalité des directives qui sont également disponibles en anglais.

L'analyse des réponses recueillies au groupe de discussion et au questionnaire destiné aux responsables des établissements permet de supposer que les communications générales entre les responsables dans les établissements et les personnes concernées du MELS conviennent aux deux groupes et répondent aux besoins d'information de la majorité des responsables.

Tableau 63**Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'utilité et la qualité des communications avec le MELS**

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas
Les explications reçues sur les cas à propos desquels vous posiez une question vous ont été utiles.	90,9	0,0	9,1
Vous connaissez bien le site sécurisé du MELS comportant différents documents liés à l'épreuve uniforme.	90,9	9,1	0,0
Le site sécurisé du MELS comportant différents documents liés à l'épreuve uniforme vous permet généralement d'obtenir l'information souhaitée.	90,9	9,1	0,0
Question	%		
	Excellente ou bonne	Passable ou inadéquate	Je ne sais pas
En ce qui concerne les épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, comment qualifiez-vous la qualité de la communication entre vous et le MELS ?	100,0	0,0	0,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

Opérations liées à l'inscription des élèves

Pour mener à bien les opérations liées à l'inscription des élèves à l'épreuve uniforme d'anglais, le MELS a élaboré des consignes liées à chaque catégorie d'élèves et période d'inscription soit : période d'inscription régulière des élèves, période d'inscription tardive des élèves, période d'inscription des élèves ayant des besoins particuliers, période d'inscription des élèves passant l'épreuve dans un autre établissement et période d'inscription des élèves passant l'épreuve à l'extérieur du Québec.

Le tableau suivant montre que, pour les trois situations les plus fréquentes liées aux consignes d'inscriptions, la presque totalité des responsables des établissements ayant une opinion sur le sujet considère que les consignes étaient claires avant l'implantation du système Socrate³⁹. Malgré l'implantation récente du système Socrate et des problèmes soulevés par 20 % des répondantes et des répondants concernant la capacité de leur système informatique de permettre la saisie des données, les responsables considèrent très majoritairement que les consignes entourant les différentes périodes d'inscription sont demeurées claires.

39 Le système Socrate est le nouveau système de gestion des données d'élèves du collégial qui remplace le système SIGDEC.

Tableau 64**Appréciation des responsables des établissements anglophones sur la clarté des consignes entourant différentes périodes d'inscriptions**

Énoncés	%					
	Avec SIGDEC - Avant l'implantation de Socrate			Après l'implantation de Socrate		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas
Votre système informatique pour la saisie des inscriptions vous permet de faire cette saisie.	90,0	0,0	10,0	80,0	20,0	0,0
Les consignes précisant les opérations que vous devez effectuer au cours de la période d'inscription régulière des élèves sont claires.	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Les consignes précisant les opérations que vous devez effectuer au cours de la période d'inscription tardive des élèves sont claires.	100,0	0,0	0,0	90,0	10,0	0,0
Les consignes précisant les opérations que vous devez effectuer au cours de la période d'inscription des élèves ayant des besoins particuliers sont claires.	100,0	0,0	0,0	80,0	10,0	10,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

Opérations liées à l'analyse de l'admissibilité des élèves

Pour mener à bien les opérations liées à l'analyse de l'admissibilité des élèves ayant des besoins particuliers, le MELS a élaboré des consignes et mis en place un comité qui assure l'analyse des demandes.

Deux grandes catégories d'élèves ayant des besoins particuliers existent, il s'agit des élèves ayant un cheminement scolaire particulier et des élèves ayant un handicap. Les élèves ayant un handicap sont classés en six regroupements : incapacité auditive, incapacité visuelle, troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, troubles envahissants du développement et incapacité motrice, neurologique ou organique. Chaque élève qui veut se voir accorder le statut d'élève ayant des besoins particuliers doit s'adresser à la personne responsable de l'administration des épreuves de son établissement. Celle-ci remplit, pour chaque élève concerné, le formulaire de demande de mesures spéciales en y joignant les pièces justificatives requises. Toute demande concernant une personne ayant un handicap doit être accompagnée de l'évaluation faite par une experte ou un expert qui doit préférablement être externe à l'établissement d'enseignement. En plus d'évaluer le handicap de l'élève et le documenter, l'experte ou l'expert doit s'assurer d'expliquer de façon précise l'impact du handicap sur la capacité de la personne à passer l'épreuve uniforme.

Toutes les demandes expédiées par les responsables des établissements respectant les échéanciers sont examinées par le comité du MELS mis en place pour l'analyse des demandes. Les résultats aux analyses sont transmis aux responsables des établissements concernés.

Les membres du groupe de discussion considèrent qu'en général, les établissements fournissent des dossiers complets qui respectent les critères. Cette perception des employées et employés de la Direction de l'enseignement collégial est appuyée par les responsables des établissements qui évaluent très majoritairement (90 %) qu'ils parviennent « toujours » ou « souvent » à distinguer les élèves dans leur catégorie respective tout en accompagnant les demandes des documents appropriés. En ce qui concerne les élèves ayant des troubles d'apprentissage, 90 % des responsables s'assurent que leur demande s'inscrit en continuité avec les formes de soutien reçues antérieurement. Par contre, le souci de vérifier si la demande est bien en continuité avec l'historique de l'élève est moins marqué puisque la sélection du qualificatif « souvent » (40 %) s'est faite presque aussi régulièrement que le choix du qualificatif « toujours » (50 %).

Tableau 65

Appréciation des responsables des établissements anglophones sur leur habileté à classer et à accompagner des pièces adéquates les demandes des élèves ayant des besoins particuliers

Énoncés	%				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
Dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, vous distinguez bien ceux qui ont un handicap de ceux qui ont un cheminement scolaire particulier (autochtones ou diplômés hors du Québec).	80,0	10,0	0,0	0,0	10,0
Dans le cas d'une ou un élève ayant un handicap, vous réussissez à classer la demande dans une des six catégories (incapacité auditive, incapacité visuelle, troubles d'apprentissage, troubles de santé mentale, troubles envahissants du développement, incapacité motrice, neurologique ou organique) déterminées par le MELS.	70,0	20,0	0,0	0,0	10,0
Dans le cas d'une ou un élève ayant un handicap, vous accompagnez votre demande de l'évaluation d'une experte ou d'un expert externe.	70,0	20,0	0,0	0,0	10,0
Dans le cas d'une ou un élève ayant des troubles d'apprentissage, vous vous assurez que votre demande s'inscrit en continuité avec les différentes formes de soutien reçues par l'élève tout au long de ses études.	50,0	40,0	0,0	0,0	10,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

L'habileté des responsables d'établissements à classer et à accompagner des pièces adéquates les demandes des élèves ayant des besoins particuliers explique probablement le faible pourcentage de demandes rejetées par le comité d'analyse. En fait, à l'exception de la session du mois d'août 2007, les demandes sont acceptées dans plus de 96 % des cas.

Tableau 66**Pourcentage d'acceptation de demandes de mesures spéciales d'élèves du secteur anglophone**

Session	Demandes de mesures spéciales	
	Handicapés et autres	
	Nb de demandes acceptées/Nb de demandes total -- (%)	
Décembre 2005	63/63 (100,0 %)	
Mai 2006	50/50 (100,0 %)	
Août 2006	7/7 (100,0 %)	
Décembre 2006	72/73 (98,6 %)	
Mai 2007	49/51 (96,1 %)	
Août 2007	4/5 (80,0 %)	
Décembre 2007	66/66 (100,0 %)	
Mai 2008	63/63 (100,0 %)	

Source : Données d'un fichier Excel de la DEC.

La majorité des responsables des établissements (90 %) confirment comprendre les raisons avancées par le MELS pour confirmer ou infirmer la pertinence de la demande. De plus, la majorité des responsables des établissements considèrent que les refus sont toujours ou souvent transmis avec des explications appropriées. En fait, en excluant ceux et celles qui n'avaient pas d'opinion sur le sujet, la presque totalité des responsables des établissements considèrent que les refus sont toujours ou souvent transmis avec des explications appropriées qui les guident d'ailleurs dans leur façon de traiter les dossiers.

Tableau 67**Appréciation des responsables des établissements anglophones concernant les verdicts d'admissibilité des élèves ayant des besoins particuliers**

Énoncé	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas/ne s'applique pas
Dans le cas des élèves ayant des besoins particuliers, vous comprenez bien les raisons avancées par le MELS pour confirmer ou infirmer la pertinence d'une demande.	90,0	10,0	0,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

Tableau 68**Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'échange et l'utilité de l'information transmise à la suite d'un refus d'admissibilité au statut d'élève ayant des besoins particuliers**

Énoncés	% (% pondéré en excluant les répondantes et répondants n'ayant pas d'opinion sur le sujet)				
	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais	Ne s'applique pas
Les refus aux demandes faites pour des élèves ayant des besoins particuliers vous sont transmis avec des explications appropriées.	30,0 (37,5)	40,0 (50,0)	10,0 (12,5)	0,0 (0,0)	20,0 (-)
Les explications accompagnant les refus aux demandes faites pour des élèves ayant des besoins particuliers vous guident dans vos façons de traiter ces dossiers.	20,0 (42,9)	40,0 (57,1)	10,0 (14,3)	0,0 (0,0)	30,0 (-)

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

Transmission des résultats

Pour que les élèves puissent recevoir leurs résultats, le travail combiné du MELS et des établissements est nécessaire. En effet, une fois que le MELS a assuré la correction et la saisie des résultats, il expédie les résultats des élèves dans les établissements concernés. Il est de la responsabilité des établissements de transmettre à leurs élèves leurs résultats.

La majorité des responsables des établissements (90 % et 100 %) estiment transmettre les résultats à leurs élèves dans un délai maximal de deux semaines.

Tableau 69**Appréciation des responsables des établissements anglophones sur le temps écoulé entre le moment où ils reçoivent les résultats et la transmission de ces résultats aux élèves concernés**

Liste des épreuves et du type de copie associé	%		
	Moins d'une semaine ou de une à deux semaine	Plus de deux semaines	Je ne sais pas / Ne s'applique pas
Épreuve du mois de mai, copies régulières	90,0	0,0	10,0
Épreuve du mois de décembre, copies régulières	100,0	0,0	0,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

En ce qui concerne les copies prioritaires, 80 % des responsables des établissements considèrent que les résultats des copies prioritaires sont accessibles suffisamment tôt pour bien informer les élèves.

Tableau 70

Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'accessibilité aux résultats des copies prioritaires

Énoncé	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / ne s'applique pas
Les résultats des copies prioritaires sont accessibles suffisamment tôt pour bien informer les élèves concernés.	80,0	0,0	20,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

**FAITS SAILLANTS SUR LES ACTIVITÉS DE GESTION ADMINISTRATIVE DES ÉPREUVES
(POINT 4)**

- Les communications entre les établissements et le MELS sont utiles et de qualité.
- Les consignes données par le MELS entourant les différentes périodes d'inscription sont claires.
- Les opérations liées à l'admission des élèves ayant des besoins particuliers sont bien comprises et les personnes impliquées dans les établissements considèrent qu'elles les réalisent bien.
- Les établissements transmettent les résultats à leurs élèves dans des délais généralement acceptables, soit en deux semaines ou moins.

BILAN SUR LA MISE EN ŒUVRE
(points 1 à 4)*APPRÉCIATION GLOBALE*

- Globalement, la mise en œuvre de l'épreuve uniforme d'anglais fonctionne bien. Les différentes activités requises par l'administration des épreuves sont bien définies et prises en charge correctement par le Ministère et les établissements du réseau.

ÉLÉMENTS LES PLUS POSITIFS

- Les communications entre les établissements et le MELS sont utiles et de qualité.
- Les consignes sont appliquées avec rigueur par la majorité des personnes impliquées dans le processus.
- Les formations des correctrices et des correcteurs et la répartition du temps consacré aux différentes activités de formation rallient la presque totalité des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs.

ÉLÉMENTS MOINS POSITIFS

- Près de 40 % des correctrices et des correcteurs soulignent le manque de rétroaction générale sur leur performance.

5 L'EFFICACITÉ DES ÉPREUVES

Comme précisé dans le chapitre 1 portant sur les stratégies d'évaluation, l'efficacité des épreuves est mesurée en fonction de quatre principaux éléments. L'analyse des premiers éléments ciblés, et plus particulièrement la validité et la fidélité, sert de base aux conclusions pouvant être tirées concernant le dernier élément, soit la justification d'une correction centralisée. Conséquemment à cette observation, cette section présente les analyses effectuées autour des concepts de validité, de fidélité et d'équité dans l'administration de l'épreuve. La justification d'une correction centralisée est présentée en fin de chapitre.

La validité et la fidélité dans la correction des épreuves reposant d'abord et avant tout sur les outils mis à la disposition des correctrices et des correcteurs, il apparaît nécessaire de faire une brève présentation du Guide de correction utilisé par ceux-ci.

Le Guide de correction prend en considération trois critères qui se subdivisent à leur tour en douze sous-critères.

CRITÈRE 1 COMPREHENSION AND INSIGHT

- 1- Recognition of a main idea from the selected reading
- 2- Identification of techniques and/or devices as employed by the author
- 3- Evidence of critical or analytical interpretation of the selection
- 4- References which demonstrate understanding of the reading

CRITÈRE 2 ORGANIZATION OF RESPONSE

- 5- Statement of a thesis about the text
- 6- Structured development of the essay
- 7- Use of supporting detail
- 8- Unified paragraph structure

CRITÈRE 3 EXPRESSION

- 9- Appropriate use of words
- 10- Varied and correct sentence structures
- 11- Correct grammar
- 12- Conventional spelling, punctuation and mechanics

Tous les critères sont évalués à partir d'une échelle d'appréciation comprenant six niveaux dont la sanction se catégorise par des lettres : A (très bien) ; B (bien) ; C (adéquat) ; D (faible) ; E (très faible) ; F (inacceptable).

Le résultat obtenu par l'élève à chacun des douze sous-critères permet d'obtenir une cote globale pour chacun des trois critères. Pour réussir son épreuve uniforme d'anglais, l'élève doit obtenir une cote globale supérieure ou égale à «C» à chacun des sous-critères.

De façon systématique, chaque copie d'élève se fait corriger deux fois. En effet, sans se consulter, deux correctrices ou correcteurs évaluent individuellement une copie particulière d'élève. En fait, chaque personne reçoit un dossier comportant entre 6 et 10 copies à corriger. La correctrice ou le correcteur évalue les copies des élèves sans inscrire de commentaire sur les copies, mais en inscrivant le résultat de son évaluation sur une feuille prévue à cet effet. Lorsqu'une correctrice ou un correcteur a terminé un dossier, ce même dossier est soumis à une seconde correctrice ou un second correcteur. Une fois que les évaluations individuelles sont complétées, c'est-à-dire lorsque la seconde personne a corrigé toutes les copies qui étaient dans le dossier, les correctrices ou correcteurs concernés forment une dyade pour échanger sur leurs résultats respectifs et en venir à un accord pour le résultat définitif.

Pour l'attribution du verdict final, les deux correctrices ou correcteurs doivent échanger sur les copies présentant des différences d'évaluation de plus d'un niveau dans l'échelle d'appréciation⁴⁰ d'une copie et dans plus d'un critère. Ils échangent également lorsqu'il y a différence de verdict final entre les évaluations individuelles (un verdict d'échec et un verdict de réussite). Les échanges doivent leur permettre de se mettre d'accord sur les notes de deux des trois critères et ne pas avoir plus d'un niveau d'écart dans l'échelle d'appréciation pour la note à l'autre critère. Si l'entente n'est pas possible, il revient à la personne qui supervise de réviser la copie et de rendre un verdict. Comme mentionné précédemment, la superviseuse ou le superviseur revoit systématiquement les copies mises en échec.

5.1 LA VALIDITÉ⁴¹

Pour tenter de déterminer que l'épreuve uniforme d'anglais est valide, c'est-à-dire qu'elle mesure bien ce qu'elle est censée mesurer, deux éléments ont particulièrement été analysés :

- la pertinence des critères et la capacité de discrimination des critères ;
- les liens entre l'épreuve uniforme et les cours en langue d'enseignement et littérature.

L'importance d'évaluer l'effet discriminant des critères repose sur le fait que l'épreuve uniforme se situe dans un contexte d'évaluation certificative qui implique qu'il faille distinguer les élèves qui ont une maîtrise suffisante de ceux qui ne l'ont pas. Pour attester l'effet discriminant des critères, l'analyse descriptive des résultats est utilisée. L'analyse qualitative est utilisée pour évaluer la possibilité effective d'un critère d'attester que le jugement porté par les correctrices et correcteurs sur un critère ne pénalise pas les élèves sur un autre critère.

5.1.1 LA PERTINENCE DES CRITÈRES ET LA CAPACITÉ DE DISCRIMINATION DES CRITÈRES

La discrimination des sous-critères ne pouvant être évaluée étant donné que les cotes des sous-critères ne sont pas saisies dans le système, l'analyse se restreint donc aux critères.

Selon l'analyse descriptive des résultats, il semble que le poids des échecs est relativement bien réparti sur les trois critères. Les figures suivantes⁴² montrent effectivement que les distributions de cote (échelle d'appréciation) sont semblables entre les trois critères et entre les années.

40 Il y a six niveaux dans l'échelle d'appréciation : A, B, C, D, E et F.

41 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008, et du rapport non publié de Lise Winer, 2008.

42 Les données sont présentées dans les tableaux 2-12, 2-13 et 2-14 de l'annexe 2.

Figure 16

Distribution des cotes pour le premier critère de l'épreuve uniforme d'anglais

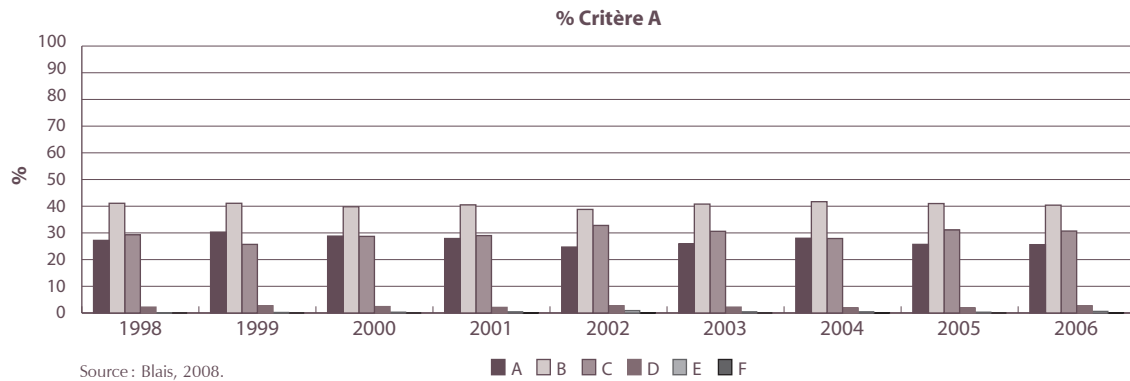


Figure 17

Distribution des cotes pour le deuxième critère de l'épreuve uniforme d'anglais

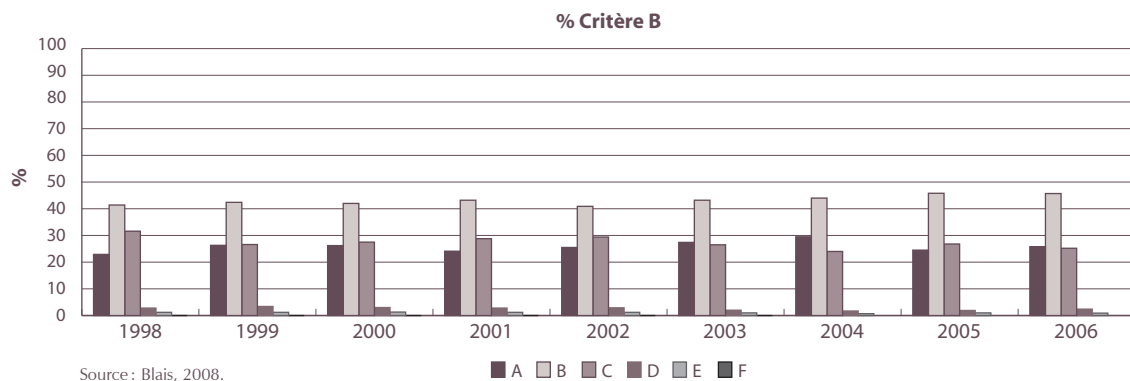
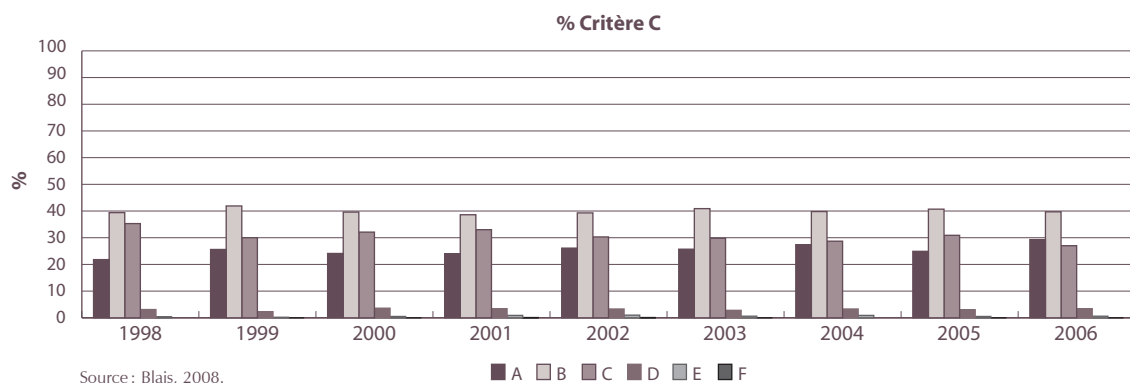


Figure 18

Distribution des cotes pour le troisième critère de l'épreuve uniforme d'anglais



L'analyse qualitative du Guide de correction permet d'émettre l'hypothèse que les critères sont indépendants les uns des autres tout en précisant que la démarche d'attribution des cotes est adéquate. En ce qui concerne l'indépendance des critères, l'analyse du Guide de correction et de son application a permis de confirmer les différences existant entre les critères. Il est particulièrement intéressant de constater que les dyades formées par les correctrices et correcteurs représentent un élément favorisant une interprétation uniforme et une distinction claire des différences existant entre chacun des critères.

5.1.2 LIENS ENTRE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS ET LES COURS EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE⁴³

À la lumière des documents ministériels décrivant les cours de la formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, il est possible de constater que l'épreuve est en lien avec les compétences visées dans ces cours. La décision de ne pas imposer d'œuvre littéraire dans les cours de langue et littérature est tout à fait conforme à la culture littéraire anglophone et s'inscrit en complémentarité avec le format de l'épreuve uniforme d'anglais. De plus, que ce soit dans les cours ou lors de l'épreuve uniforme d'anglais, l'approche utilisée permet aux élèves de rapidement comprendre le point de vue de l'auteure ou de l'auteur tout en démontrant sa thèse.

L'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme d'anglais permet d'établir qu'il y a environ 87 % des élèves qui réussissent l'épreuve à leur premier essai et réussissent le cours 603-102-04 la première fois qu'il a été suivi.

Tableau 71

Relation entre le verdict à l'épreuve uniforme d'anglais et le verdict lors du cours de littérature 603-102-04

Année de l'épreuve	Résultat au cours 103	Verdict à l'épreuve	
		EC	RE
1998	E	0,9	6,0
	R	5,5	87,6
1999	E	0,8	6,1
	R	6,3	86,7
2000	E	1,1	5,6
	R	7,0	86,3
2001	E	1,1	5,8
	R	6,5	86,5
2002	E	1,2	5,8
	R	7,2	85,9
2003	E	1,1	5,9
	R	5,7	87,4
2004	E	1,0	5,8
	R	6,0	87,2
2005	E	0,9	6,2
	R	6,0	86,8
2006	E	1,0	5,2
	R	6,9	86,9

43 Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008, et du rapport non publié de Lise Winer, 2008.

L'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme d'anglais permet d'établir qu'il y a environ 87 % des élèves qui réussissent l'épreuve à leur premier essai et réussissent le cours 603-103-04 la première fois qu'il a été suivi.

Tableau 72

Relation entre le verdict à l'épreuve uniforme d'anglais et le verdict lors du cours de littérature 603-103-04

Année de l'épreuve	Résultat au cours 103	Verdict à l'épreuve	
		EC	RE
1998	E	0,8	5,6
	R	4,8	88,8
1999	E	1,0	6,2
	R	6,0	86,8
2000	E	1,2	5,8
	R	6,9	86,1
2001	E	0,9	5,2
	R	6,6	87,2
2002	E	1,0	5,4
	R	7,3	86,3
2003	E	0,9	5,4
	R	5,8	87,8
2004	E	0,8	5,7
	R	6,4	87,1
2005	E	0,8	5,6
	R	6,1	87,5
2006	E	0,8	4,4
	R	7,1	87,7

Source : Blais, 2008.

FAITS SAILLANTS SUR L'EFFICACITÉ DE L'ÉPREUVE (POINT 5.1)

- Selon l'analyse qualitative, les trois critères sont indépendants, c'est-à-dire qu'ils requièrent un jugement distinct de la part des correctrices et des correcteurs. L'analyse descriptive montre que le poids des échecs est relativement bien réparti sur les trois critères.
- Compte tenu du fait que les résultats obtenus aux sous-critères ne sont pas saisis dans le système informatique, il est impossible d'analyser si ceux-ci sont discriminants.
- Les liens théoriques entre l'épreuve uniforme d'anglais et les cours en langue d'enseignement et littérature sont établis.
- Environ 87 % des élèves qui réussissent l'épreuve à leur première passation réussissent également le cours 603-102-04 ou le cours 603-103-04 quand ils le suivent pour la première fois.

5.2 LA FIABILITÉ

Quelques indicateurs sont utilisés pour tenter d'établir avec le plus de certitude possible la fiabilité dans la correction de l'épreuve uniforme d'anglais. L'évaluation de la fiabilité de l'épreuve est particulièrement importante puisque le MELS doit être en mesure d'assurer que les copies des élèves sont corrigées de la même façon, peu importe le moment et le sujet de l'épreuve. Quatre éléments sont analysés :

- la préparation des correctrices et des correcteurs pour favoriser l'uniformité de la correction ;
- l'équivalence dans la correction des épreuves :
 - l'équivalence du verdict final attribué par journée de correction au fil des sessions de correction ;
- l'équivalence du niveau de difficulté des sujets ;
- les révisions de notes.

5.2.1 LA PRÉPARATION DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS POUR VISER L'UNIFORMITÉ DE LA CORRECTION

Les différentes perceptions recueillies permettent de supposer que les formations offertes à toutes les correctrices et tous les correcteurs contribuent à l'atteinte d'une certaine uniformité dans le processus de correction. Il est particulièrement intéressant de constater que, dès la fin de leur formation, 97 % des personnes qui corrigent considèrent qu'elles sont en mesure de corriger les copies. Alors que la totalité des correctrices et correcteurs et des superviseuses et superviseurs considère que la formation est une étape essentielle à l'atteinte de l'uniformité dans l'application des critères, la presque totalité des correctrices et correcteurs et la totalité des superviseuses et superviseurs consultés considèrent que les moyens pris pour viser l'uniformité remplissent effectivement leur rôle. En effet, la très grande majorité des correctrices et correcteurs confirment l'importance des groupes de discussions (94 %), des échanges sur les clés de correction (97 %), des travaux réalisés à partir d'un échantillon (100 %) et des consultations (94 %) dans leur travail de correction.

Tableau 73

Appréciation des correctrices et des correcteurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte à toutes les correctrices et tous les correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle

Énoncés	Correctrices et correcteurs %		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
À la fin de la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs, vous vous sentiez prête ou prêt à corriger les copies.	97,0	3,0	0,0
La formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs est une étape essentielle à l'atteinte d'uniformité dans l'application des critères.	100,0	0,0	0,0
Les groupes de discussions pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs développent efficacement l'habileté de corriger.	93,9	3,0	3,0
Pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs, les échanges portant sur les clés de correction permettaient d'apporter des précisions facilitant votre travail de correction.	97,0	3,0	0,0
Pendant la formation en cours de correction de toutes les correctrices et tous les correcteurs, les travaux réalisés à partir de l'échantillon de copies d'élèves (<i>sample anchor paper(s)</i>) vous ont permis d'ajuster votre façon de corriger.	100,0	0,0	0,0
Pendant la formation initiale de toutes les correctrices et tous les correcteurs, les travaux réalisés à partir de l'échantillon de copies d'élèves (<i>sample anchor paper(s)</i>) vous ont aidée ou aidé à bien comprendre comment appliquer le Guide de correction.	100,0	0,0	0,0
Les consultations ⁴⁴ réalisées pendant la session aident à maintenir l'uniformité dans la correction.	93,9	3,0	3,0

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

Les différentes perceptions recueillies permettent également de supposer que les formations offertes aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs contribuent à l'atteinte d'une certaine uniformité dans le processus de correction. L'uniformité de la correction passant principalement, mais non exclusivement, par l'application rigoureuse du Guide de correction, il est intéressant de constater que, dès la fin de leur formation, la grande majorité des correctrices et correcteurs (93 %) considèrent qu'ils sont en mesure de corriger les copies en fonction du Guide de correction. La presque totalité des correctrices et correcteurs considère que les moyens pris pour viser l'uniformité remplissent effectivement leur rôle. En effet, la très grande majorité des correctrices et correcteurs confirment l'importance de l'échantillon de copies (96 %) et des consultations (93 %) dans leur travail de correction. La totalité des cinq superviseuses et superviseurs confirment que :

⁴⁴ Dans cette question, le terme «consultation» fait référence aux dyades formées par les correctrices et correcteurs pour échanger sur leur évaluation individuelle des copies.

- les correctrices et correcteurs maîtrisent suffisamment le Guide de correction pour s'acquitter adéquatement de leurs tâches à leur première journée de correction ;
- les consultations développent la confiance des correctrices et correcteurs envers le processus de correction.

Tableau 74

Appréciation des correctrices et des correcteurs concernant les moyens mis en œuvre pendant la formation offerte aux nouvelles correctrices et aux nouveaux correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais pour viser l'uniformité dans la compréhension de leur rôle et l'application du Guide de correction

Énoncés	Correctrices et correcteurs %		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
L'ensemble des habiletés et des connaissances acquises dans la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs vous a permis de maîtriser suffisamment le Guide de correction pour vous acquitter adéquatement de vos tâches à votre première journée de correction.	92,6	7,4	0,0
Pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs, l'équipe des superviseuses et superviseurs faisaient suffisamment de commentaires pour vous permettre de comprendre le Guide de correction.	92,6	3,7	3,7
L'échantillon de copies d'élèves (<i>sample anchor paper(s)</i>) vous a aidée ou aidé à bien comprendre comment appliquer les critères.	96,3	3,7	0,0
Les consultations aident à bien comprendre comment appliquer les critères.	92,7	7,4	0,0
Les consultations développent votre confiance envers le processus de correction.	92,7	7,4	0,0

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs de l'épreuve uniforme d'anglais.

FAITS SAILLANTS SUR LA PRÉPARATION DES CORRECTRICES ET DES CORRECTEURS POUR VISER L'UNIFORMITÉ DE LA CORRECTION (POINT 5.2.1)

- Selon la perception des gens concernés, la formation des correctrices et des correcteurs peut favoriser l'atteinte d'une certaine uniformité dans la correction. En effet, la majorité des correctrices et des correcteurs se disent prêts à corriger et, en plus, ils considèrent que les moyens pris favorisent l'atteinte d'uniformité.
- Le système de consultation en dyade ou de correction interjuge assure un niveau d'uniformité dans la correction.

5.2.2 L'ÉQUIVALENCE DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES⁴⁵

Au fil des ans, les taux de réussite ne montrent pas vraiment de tendances dans les journées de correction⁴⁶.

Tableau 75

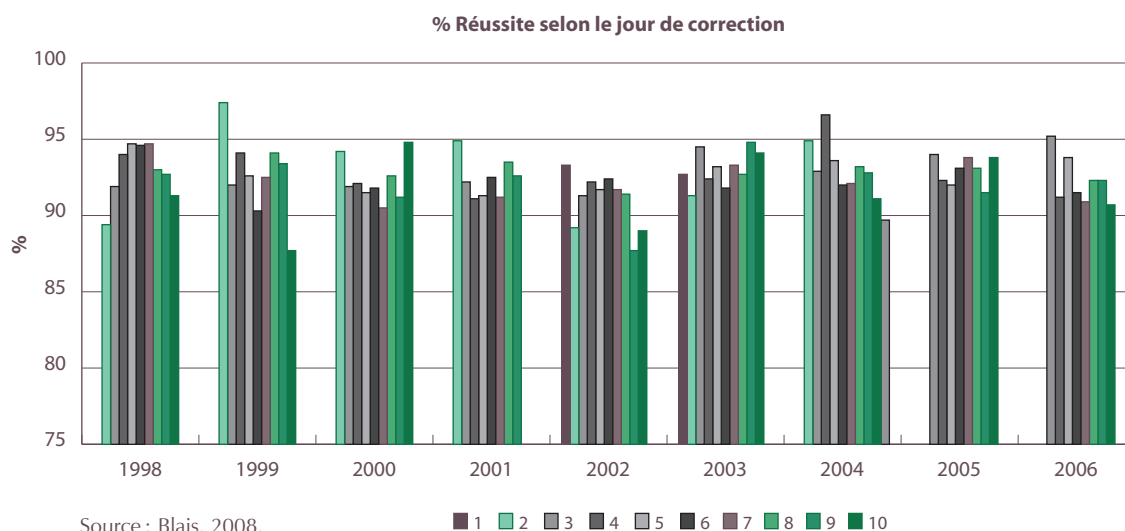
Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon la journée de correction

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1998	-	89,4	91,9	94,0	94,7	94,6	94,7	93,0	92,7	91,3	-
1999	-	97,4	92,0	94,1	92,6	90,3	92,5	94,1	93,4	87,7	-
2000	-	94,2	91,9	92,1	91,5	91,8	90,5	92,6	91,2	94,8	-
2001	-	94,9	92,2	91,1	91,3	92,5	91,2	93,5	92,6	-	-
2002	93,3	89,2	91,3	92,2	91,7	92,4	91,7	91,4	87,7	89,0	-
2003	92,7	91,3	94,5	92,4	93,2	91,8	93,3	92,7	94,8	94,1	-
2004	-	94,9	92,9	96,6	93,6	92,0	92,1	93,2	92,8	91,1	89,7
2005	-	-	94,0	92,3	92,0	93,1	93,8	93,1	91,5	93,8	-
2006	-	-	95,2	91,2	93,8	91,5	90,9	92,3	92,3	90,7	-

Source : Blais, 2008.

Figure 19

Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon la journée de correction



⁴⁵ Les données et explications présentées dans cette section sont tirées du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

⁴⁶ Le nombre de copies corrigées lors de la première journée de correction est presque toujours le moins élevé.

FAIT SAILLANT SUR L'ÉQUIVALENCE ENTRE DIFFÉRENTES ÉPREUVES (POINT 5.2.2)

- Au fil des ans, les taux de réussite ne montrent pas vraiment de tendances dans les journées de correction.

5.2.3 L'ÉQUIVALENCE DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES SUJETS

Tel que présenté à la section portant sur la mise en œuvre de l'épreuve uniforme d'anglais, la sélection des sujets de rédaction commence par l'intervention du groupe de travail des superviseures et superviseurs, suivi par l'intervention d'un comité analysant la difficulté des sujets. Les différentes perceptions recueillies auprès des principaux groupes concernés laissent supposer que la mise en œuvre des activités est généralement bien assurée. En plus du fait que les activités de mise en œuvre semblent satisfaire les différentes personnes concernées, celles-ci perçoivent positivement l'applicabilité ou l'utilité des critères utilisés dans les différentes étapes de sélection des sujets de rédaction.

Ainsi, la totalité des cinq superviseures et superviseurs interrogés considèrent qu'il leur est facile de composer des trios appropriés qui sont de niveaux comparables pour une même épreuve et de niveaux comparables d'une épreuve à l'autre. De façon plus précise en regard des critères utilisés pour atteindre une certaine comparabilité dans les textes et sujets sélectionnés, les membres du groupe d'analyse de la difficulté des sujets confirment qu'ils appliquent aisément les critères.

De plus, les personnes engagées pour l'analyse de la difficulté des sujets confirment qu'il leur est facile d'appliquer les différents critères utilisés.

Tableau 76

Appréciation des répondantes et des répondants concernant l'applicabilité des critères sélectionnés pour analyser la difficulté des sujets de l'épreuve uniforme d'anglais

Énoncés	%		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / ne s'applique pas
Il vous est facile de juger que chaque trio de sujets offre des textes permettant de couvrir un large éventail d'intérêts.	95,0	0,0	5,0
Il vous est facile de juger que chacun des sujets soumis donne suffisamment d'information à l'élève pour lui permettre de développer son analyse de 750 mots.	100,0	0,0	0,0
Il vous est facile de déterminer si les trios ont un niveau de complexité comparable.	100,0	0,0	0,0
Il vous est facile de déterminer que les sujets ont un niveau de difficulté comparable aux sujets exploités dans les cours d'anglais, langue d'enseignement.	90,0	10,0	0,0
Il vous est facile de déterminer si les instructions guident suffisamment les élèves dans le développement de leur analyse de 750 mots.	100,0	0,0	0,0

Source : Sondage téléphonique sur la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme d'anglais.

Les données et les explications présentées dans cette section sont tirées et reproduites du rapport non publié de Jean-Guy Blais, 2008.

L'analyse descriptive des résultats à l'épreuve uniforme d'anglais tend à confirmer la perception des personnes impliquées dans les opérations entourant le choix des textes, des sujets et des trios puisque, de façon globale, les écarts entre les taux de réussite pour les sessions d'hiver et d'automne sont assez comparables (écart maximum de 7 %). En ce qui concerne les sessions d'été, certains écarts sont supérieurs à 7 %. Ces écarts n'ont pas été pris en considération compte tenu du fait qu'il y a peu d'élèves inscrits à la session d'été en comparaison aux deux autres sessions.

Tableau 77

Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année, la session et le sujet

Année	Session	Réussite %								
		1			2			3		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
1998		90,2	94,0	91,6	88,4	91,0	85,4	96,4	94,9	95,2
1999		96,2	90,9	90,0	87,9	92,9	95,6	93,3	89,6	92,8
2000		89,6	93,5	93,0	90,2	81,5	82,4	91,2	91,9	93,9
2001		92,0	91,5	95,7	82,1	93,8	79,7	92,0	91,9	93,6
2002		91,9	90,9	91,2	79,2	83,0	85,9	93,6	88,8	95,0
2003		93,0	91,0	95,1	88,0	92,5	96,3	95,1	93,6	89,8
2004		94,2	87,8	94,3	87,4	95,0	96,5	95,8	90,4	88,6
2005		94,9	92,1	91,1	96,0	92,9	89,5	93,1	93,0	93,3
2006		88,5	90,6	91,8	85,7	90,9	97,4	94,2	92,9	92,0

Source : Blais, 2008.

FAITS SAILLANTS SUR L'ÉQUIVALENCE DU NIVEAU DE DIFFICULTÉ DES SUJETS À L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS (POINT 5.2.3)

- Les personnes impliquées dans les comités de choix des sujets ou de l'analyse de la difficulté des sujets se disent en mesure d'appliquer les critères.
- L'analyse descriptive montre de faibles écarts entre les taux de réussite pour les sessions d'hiver et d'automne (écart maximum de 7 %).

5.2.4 LES RÉVISIONS DE NOTES

Le dernier élément pouvant donner un indice sur la validité de l'épreuve uniforme d'anglais touche le nombre de changements de verdict à la suite d'une demande de révision de note. Mis à part les données pour le mois d'août 2007, le pourcentage lié au changement de verdict est très faible (moins de 6 %) et laisse envisager la possibilité que le premier verdict rendu est adéquat et conforme.

Tableau 78

Pourcentage de changement de verdict à l'épreuve uniforme d'anglais à la suite d'une demande de révision

Date de l'épreuve	Nombre de demandes	Changement de verdict	Pourcentage de changement de verdict
14 décembre 2005	126	7	5,6
18 mai 2006	72	1	1,4
10 août 2006	24	1	4,2
13 décembre 2006	110	5	4,6
16 mai 2007	68	0	0,0
8 août 2007	20	2	10,0

Source : GEMC.

FAIT SAILLANT SUR LES RÉVISIONS DE NOTES DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS (POINT 5.2.4)

- Le pourcentage lié au changement de verdict à la suite d'une demande de révision de notes est très faible et laisse envisager la possibilité que le premier verdict rendu est adéquat et conforme.

5.3 L'ATTEINTE D'UN TRAITEMENT ÉQUITABLE DANS L'ADMINISTRATION DE L'ÉPREUVE

Les résultats obtenus auprès des responsables dans les établissements donnent des indicateurs permettant de supposer d'un traitement équitable pour les élèves. D'une part, les élèves qui se présentent à l'épreuve sont théoriquement prêts à y être soumis étant donné que la quasi-totalité des établissements respecte la consigne d'inscrire les élèves qui ont réussi leurs deux premiers cours et sont en voie de réussir leur troisième. D'autre part, les responsables des établissements affirment maîtriser les opérations qu'ils doivent réaliser (exemples : respect de l'heure de début, respect de l'heure de la fin de l'épreuve, etc.) la journée de l'épreuve.

Tableau 79**Appréciation des responsables des établissements anglophones sur l'inscription et l'administration de l'épreuve dans leur établissement**

Énoncé	%		
	Toujours	Souvent	Rarement/ Jamais/ne s'applique pas
Avant d'inscrire une ou un élève à l'épreuve uniforme, vous vous assurez qu'elle ou il a réussi les deux premiers cours de langue et est en voie de réussir le troisième.	100,0	0,0	0,0
Énoncé	%		
	Maîtrise élevée ou moyennement élevée	Maîtrise moyennement faible ou faible	Ne s'applique pas
La journée de l'épreuve, vous maîtrisez les opérations que vous devez réaliser.	90,0	0,0	10,0

Source : Questionnaire destiné aux responsables des établissements anglophones.

Les données présentées plus haut permettent de supposer l'atteinte d'une certaine équité dans l'administration des épreuves.

5.4 LA JUSTIFICATION D'UNE CORRECTION CENTRALISÉE

Tel qu'indiqué au chapitre 1, la contribution financière du Ministère dans la mise en œuvre des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature, pendant l'année scolaire 2006-2007, s'est établie à plus de deux millions de dollars.

Étant donné la nature de l'épreuve qui sert à des fins certificatives, le fait de s'assurer de la validité, de la fidélité et de l'équivalence dans les conditions d'administration des épreuves est de première importance.

Les constats faits par les expertes et les experts et par les réponses recueillies auprès des personnes concernées par les tâches de correction tendent à démontrer que l'investissement du Ministère est nécessaire pour atteindre un certain minimum de validité et d'uniformité. Les données recueillies sont suffisamment positives pour réaffirmer la pertinence du modèle appliqué. Même si quelques ajustements pourraient être mis en place, les coûts associés à la correction centralisée semblent justifiés.

FAITS SAILLANTS SUR L'ATTEINTE D'UN TRAITEMENT ÉQUITABLE À L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS ET SUR LA JUSTIFICATION D'UNE CORRECTION CENTRALISÉE (POINTS 5.3 ET 5.4)

- Les données recueillies auprès des responsables d'établissements permettent de supposer que l'administration des épreuves respecte les consignes données par le Ministère et favorise l'atteinte d'un traitement équitable.
- Les coûts associés à la correction centralisée semblent justifiés.

**BILAN SUR L'EFFICACITÉ
(point 5)***APPRÉCIATION GLOBALE*

- Les conditions selon lesquelles l'épreuve uniforme d'anglais est administrée semblent garantir un traitement équitable aux élèves.
- Les données analysées laissent entrevoir la possibilité que l'épreuve uniforme d'anglais est efficace. En effet, l'analyse descriptive permet de constater que le poids des échecs est relativement bien réparti sur les trois critères alors que l'analyse qualitative permet de confirmer que les trois critères sont indépendants. Toutefois, ne disposant pas des cotes accordées aux sous-critères, la conclusion se limite au premier niveau des critères. Aucune conclusion ne peut être tirée concernant l'efficacité des sous-critères.
- Les personnes impliquées dans les différentes actions de correction, de formation et d'équivalence en regard des difficultés des sujets semblent utiliser les différents outils élaborés pour tendre vers une épreuve uniforme.
- Compte tenu des éléments analysés et des résultats qui permettent de conclure que l'épreuve uniforme d'anglais tend vers l'efficacité, les coûts associés à une correction centralisée sont justifiés.

ÉLÉMENTS LES PLUS POSITIFS

- Les consignes d'administration de l'épreuve uniforme d'anglais semblent être appliquées dans les différents établissements.
- Les liens théoriques entre les cours d'anglais, langue d'enseignement et littérature et l'épreuve uniforme d'anglais sont présents.
- Le Guide de correction est facile d'application.
- Le système de consultation en dyade ou de correction interjuge assure un niveau d'uniformité dans la correction.

ÉLÉMENTS MOINS POSITIFS

- Les cotes des sous-critères ne sont pas saisies dans le système informatique.

6 LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT ET LITTÉRATURE

Pour déterminer certains effets de l'épreuve uniforme, trois indicateurs sont utilisés :

- l'identification des effets de la non-réussite de l'épreuve sur les élèves concernés ;
- l'identification des mesures d'aide mises en place ou mises à jour pour soutenir la réussite des élèves ;
- les effets sur la diplomation.

6.1 LES EFFETS DE LA NON-RÉUSSITE CHEZ LES ÉLÈVES AYANT ÉCHOUÉ AU MOINS UNE FOIS À L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS

Il est important de se rappeler que les données présentées dans cette section réfèrent aux résultats obtenus suite au sondage téléphonique destiné aux élèves ayant eu un ou plusieurs échecs à leur épreuve uniforme d'anglais. Ces résultats sont l'expression de la perception des différentes personnes interrogées. Les élèves ayant réussi avec succès leur épreuve dès leur première tentative n'étant pas inclus dans l'échantillon, aucune généralisation à l'ensemble de la population étudiante n'est envisageable.

Impact de l'échec sur le cheminement scolaire

Un peu plus du cinquième des élèves interrogés (22 %) indiquent qu'ils sont d'accord avec le fait que depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme, ils ont moins de motivation à poursuivre des études. Sur ce thème, la proportion d'élèves est environ 1,5 fois plus élevée parmi les répondantes et répondants du secteur technique (27 %) que ceux du secteur préuniversitaire (18 %). Un peu moins de 10 % des élèves interrogés indiquent qu'ils sont d'accord avec le fait que depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme, ils songent à arrêter leurs études.

Tableau 80

Appréciation des élèves interrogés concernant les effets de la non-réussite à l'épreuve uniforme d'anglais sur leur cheminement scolaire

Liste d'énoncés	%								
	Toutes les répondantes et tous les répondants			Répondantes et répondants du secteur préuniversitaire			Répondantes et répondants du secteur technique		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais, j'ai moins de motivation à poursuivre des études.	21,5	78,1	0,5	17,8	81,3	0,9	27,1	72,9	0,0
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais, je songe à arrêter mes études.	9,9	89,2	0,8	8,8	90,3	0,9	11,7	87,8	0,6

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

L'impact d'un échec sur la motivation à poursuivre des études (42 %) et sur la possibilité d'interrompre des études (24 %) est particulièrement perceptible chez les élèves qui n'ont pas encore réussi leur épreuve et dans une moindre mesure chez les élèves qui ont finalement réussi l'épreuve uniforme d'anglais (17 % et 6 %).

Tableau 81

Effets de la non-réussite sur le cheminement scolaire des élèves en fonction de leur réussite ou leur échec à l'épreuve uniforme d'anglais depuis la dernière tentative

Liste d'énoncés	%					
	Répondantes et répondants qui ont réussi leur épreuve depuis leur dernier échec			Répondantes et répondants qui n'ont pas encore réussi leur épreuve		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Je ne sais pas / Refus
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais, j'ai moins de motivation à poursuivre des études.	16,5	82,8	0,7	41,8	58,2	0,0
Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais, je songe à arrêter mes études.	6,3	93,0	0,7	24,2	74,6	1,2

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

Plus grand est le nombre de fois que les élèves échouent à l'épreuve, plus grande est la proportion de ces élèves qui sont d'accord avec le fait qu'ils ont moins de motivation à poursuivre leurs études. Entre les élèves ayant échoué une fois à l'épreuve et ceux ayant échoué trois fois⁴⁷, l'écart de perception sur la motivation est important (15 % contre 42 %).

Tableau 82

Effets de la non-réussite sur la motivation des élèves en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais

Nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais	Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais, j'ai moins de motivation à poursuivre des études.		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Ne sais pas / refus
1 échec	15,4 %	83,9 %	0,7 %
2 échecs	35,4 %	64,6 %	0,0 %
3 échecs	41,7 %	58,3 %	0,0 %

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

47 Le nombre de répondantes et de répondants pour les élèves ayant échoué à l'épreuve quatre fois et plus étant inférieur à dix, les résultats n'ont pas été pris en considération.

Plus grand est le nombre de fois que les élèves échouent à l'épreuve, plus grande est la proportion de ces élèves qui sont d'accord avec le fait qu'ils songent à arrêter leurs études. Entre les élèves ayant échoué une fois à l'épreuve et ceux ayant échoué trois fois⁴⁸, l'écart de perception sur la possibilité d'interrompre les études augmente de 5 % à 16 %.

Tableau 83

Effets de la non-réussite des élèves sur le désir d'interrompre les études en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais

Nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais	Depuis la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais, je songe à arrêter mes études.		
	Tout à fait d'accord ou d'accord	En désaccord ou tout à fait en désaccord	Ne sais pas / refus
1 échec	5,4 %	94,2 %	0,4 %
2 échecs	17,8 %	79,6 %	2,6 %
3 échecs	16,4 %	83,6 %	0,0 %

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

Effet de l'échec sur la diplomation

Une faible majorité d'élèves (61 %) considèrent que la non-réussite de l'épreuve ne devrait pas retarder leur chance de diplomation. À l'opposé, un peu plus du quart (26 %) des élèves estiment que la non-réussite de l'épreuve va retarder leur chance de diplomation d'une ou deux sessions.

Tableau 84

Effets de la non-réussite à l'épreuve uniforme d'anglais sur les possibilités de diplomation

Question	%						
	Aucune	1	2	3	4	Plus de 4	Ne sais pas / refus
Pendant combien de sessions la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais retardera-t-elle vos chances de diplomation ?	61,1	19,6	6,6	2,6	2,0	3,0	5,1

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

⁴⁸ Le nombre de répondantes et de répondants pour les élèves ayant échoué à l'épreuve quatre fois et plus étant inférieur à dix, les résultats n'ont pas été pris en considération.

Effet de l'échec sur l'admission à l'université

Il est important de se rappeler que les données présentées sur ce thème réfèrent aux élèves qui considèrent que l'échec à l'épreuve est le seul élément qui les empêche d'obtenir leur diplôme d'études collégiales. Ces résultats sont l'expression de la perception des différentes personnes interrogées : ces résultats ne sont donc pas tirés des données des dossiers scolaires des élèves concernés. Les élèves qui mentionnaient ne pas avoir réussi leur épreuve et au moins un de leur cours ne sont pas comptabilisés dans ces données.

Plus du tiers (42 %) de la totalité des élèves interrogés affirme que l'échec à l'épreuve uniforme est le seul élément qui les empêche d'obtenir leur diplôme d'études collégiales.

Un peu plus du tiers des élèves qui ont fait une demande d'admission à l'université (38 %) affirment que la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais les empêche de donner suite à une offre d'admission d'une université. Parmi ceux-ci, plus des trois quarts considèrent que le fait de ne pas avoir donné suite à une offre d'admission d'une université retardera leur admission définitive.

Tableau 85

Répartition des élèves se destinant à l'université pour qui l'échec à l'épreuve uniforme d'anglais empêche de donner suite à une offre d'admission

Questions	%			
	Oui	Non	Refus	Ne sais pas / Ne s'applique pas
Jusqu'à maintenant, la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais vous a-t-elle empêché de donner suite à une offre d'admission d'une université ?	38,0	60,0	0,0	2,0
Jusqu'à maintenant, estimez-vous que la non-réussite a retardé votre admission à l'université ?	83,8	13,5	0,0	2,7

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

Plus du tiers des élèves (42 %) considérant que la non-réussite de l'épreuve a retardé leur admission à l'université estiment que la non-réussite de l'épreuve retardera leur entrée à l'université d'une session alors qu'environ le quart des élèves touchés (29 %) pensent que cela retardera leur admission de deux sessions.

Tableau 86**Impact estimé en regard de l'impossibilité de donner suite à une offre d'admission à l'université**

Question	%				
	1	2	3 ou 4	Plus de 4	Ne sais pas
De combien de sessions estimez-vous que la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais a retardé votre admission à l'université?	41,9	29,0	12,9	6,5	9,7

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

Effet de l'échec sur l'entrée au marché du travail

Il est important de se rappeler que les données présentées sur ce thème réfèrent aux élèves qui considèrent que l'échec à l'épreuve est le seul élément qui les empêche d'obtenir leur diplôme d'études collégiales. Ces résultats sont l'expression de la perception des différentes personnes interrogées : ces résultats ne sont donc pas tirés des données des dossiers scolaires des élèves concernés. Les élèves qui mentionnaient ne pas avoir réussi leur épreuve et au moins un de leur cours ne sont pas comptabilisés dans ces données.

Moins de 10% des élèves disent que la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais leur a fait perdre un emploi ou une promesse d'emploi.

Tableau 87**Répartition des élèves pour qui l'échec à l'épreuve uniforme d'anglais est le seul élément qui les empêche de conserver un emploi ou de donner suite à une promesse d'emploi**

Question	%			
	Oui	Non	Refus	Ne sais pas / Ne s'applique pas
Avez-vous perdu un emploi ou un futur employeur a-t-il retiré une promesse d'emploi parce que vous n'aviez pas réussi à l'épreuve uniforme d'anglais?	6,0	92,0	0,0	2,0

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

FAITS SAILLANTS SUR LES EFFETS DE LA NON-RÉUSSITE CHEZ LES ÉLÈVES AYANT ÉCHOUÉ AU MOINS UNE FOIS À L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS (POINT 6.1)

- Effets de la non-réussite sur le cheminement scolaire :
 - Un peu plus de 20 % des élèves ayant échoué au moins une fois disent avoir moins de motivation à poursuivre leurs études. La proportion est plus élevée parmi les répondantes et répondants du secteur technique que du secteur préuniversitaire.
 - Après deux échecs, la proportion des répondantes et répondants qui se disent affectés dans leur motivation à poursuivre leurs études augmente à 50 %.
 - Près de 10 % des élèves ayant échoué au moins une fois songent à arrêter leurs études. La proportion est semblable parmi les répondantes et répondants du secteur technique et ceux du secteur préuniversitaire.
 - Un peu plus de 50 % des élèves interrogés considèrent que la non-réussite ne devrait pas retarder leur diplomation.
- Effets de la non-réussite sur l'admission dans les universités des élèves à qui il ne manque que l'épreuve uniforme pour obtenir leur diplôme :
 - Plus du tiers des répondantes et répondants qui avaient fait une demande à l'université affirment n'avoir pu donner suite à leur offre d'admission.
 - Environ 40 % des élèves touchés pensent que cela retardera leur admission à l'université d'une session.
- Effets de la non-réussite sur l'entrée sur le marché du travail des élèves à qui il ne manque que l'épreuve uniforme pour obtenir leur diplôme.
 - Environ 6 % des répondantes et répondants disent avoir perdu un emploi ou une promesse d'emploi.

6.2 LES MESURES D'AIDE MISES EN ŒUVRE OU MISES À JOUR POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES

Environ 40 % des élèves interrogés et ayant eu au moins un échec à l'épreuve uniforme d'anglais reçoivent de l'aide en regard de leur épreuve. Les répondantes et répondants du secteur technique (46 %) disent recevoir plus d'aide que ceux du secteur préuniversitaire (38 %).

Tableau 88

Répartition des élèves recevant de l'aide à la suite de leur échec à l'épreuve uniforme d'anglais

Question	%								
	Toutes les répondantes et tous les répondants			Répondantes et répondants du secteur préuniversitaire			Répondantes et répondants du secteur technique		
	Oui	Non	Je ne sais pas / Refus	Oui	Non	Je ne sais pas / Refus	Oui	Non	Je ne sais pas / Refus
Pour favoriser votre réussite à l'épreuve uniforme d'anglais, avez-vous reçu de l'aide ?	41,3	57,9	0,8	37,9	61,6	0,5	46,0	52,7	1,3

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

L'aide reçue par les élèves provenait de différentes ressources. Les mesures d'aide relevant de la responsabilité des collèges sont plus utilisées que les ressources informelles et que les ressources offertes dans le réseau (entre 8 et 12 %). Parmi les mesures touchant plus de 45 % des répondantes et répondants, le Centre d'aide en anglais (74 %) est la première ressource utilisée par les élèves, vient ensuite l'atelier en lien avec l'épreuve (63 %), la simulation de l'épreuve offerte par leur collègue (56 %) et leur professeur d'anglais (52 %).

Tableau 89**Identification des mesures d'aide utilisées par les élèves interrogés**

Liste de questions commençant par : « Est-ce que cette aide vous a été fournie par... »	%			
	Oui	Non	Ne sais pas / Ne s'applique pas	Refus
Ressources des différents collèges				
le Centre d'aide en anglais ?	74,4	25,0	0,6	0,0
votre professeur d'anglais ?	51,5	47,3	1,2	0,0
un atelier en lien avec l'épreuve ?	63,1	35,7	1,2	0,0
la simulation de l'épreuve offerte par votre collège ?	56,0	42,9	1,2	0,0
un tuteur (tutorat par les pairs) ?	39,1	60,4	0,6	0,0
Ressources offertes dans le réseau				
un cours avec le Cégep@distance ?	11,9	87,5	0,6	0,0
les activités du Centre collégial de développement de matériel didactique ?	7,7	91,1	1,2	0,0
Ressources du Ministère				
la consultation de la copie du MELS ? ⁴⁹	35,7	63,7	0,6	0,0
Ressources informelles				
une ou un élève ?	29,2	69,6	1,2	0,0
une amie ou un ami ?	31,0	66,7	2,4	0,0
un parent ou membre de votre famille ?	10,1	89,3	0,6	0,0
une autre source ?	4,2	95,8	0,0	0,0

Source : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

Les responsables des mesures d'aide à la réussite⁵⁰ consultés confirment que leur établissement offre aux élèves des mesures particulières en plus de disposer de mesures leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves subissant des échecs multiples ou leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves après un échec à l'épreuve uniforme d'anglais.

De façon globale et sans égard aux catégories d'élèves qui se voient offrir des mesures d'aide, celles les plus présentes dans les établissements sont : l'encadrement individuel, la session d'information sur les épreuves, les ateliers préparatoires à l'épreuve uniforme d'anglais, les cours en classe visant l'amélioration de l'anglais écrit, les exercices individuels pour préparer aux épreuves uniformes et les exercices individuels visant l'amélioration de l'anglais.

49 Sur demande, chaque élève peut avoir accès à la copie de son examen, accompagnée d'un document expliquant les cotes qui lui ont été attribuées.

50 Il est bon de se rappeler qu'un total de quatre répondantes et répondants ont rempli le questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier d'aide à la réussite.

Tableau 90**Identification des mesures d'aide offertes par les établissements anglophones**

Nom de la mesure	Catégorie d'élèves ⁵¹				
	A	B	C	D	E
	Nb	Nb	Nb	Nb	Nb
Analyse d'une copie d'épreuve uniforme en échec	-	-	1	-	-
Ateliers visant l'amélioration de l'anglais écrit	2	1	2	1	-
Ateliers préparatoires à l'épreuve uniforme	3	1	1	-	-
Cours en classe visant l'amélioration de l'anglais écrit (incluant les cours de mise à niveau)	3	-	-	-	-
Cours en classe visant la préparation à l'épreuve uniforme	2	1	-	-	-
Encadrement individuel	4	-	-	-	-
Exercices individuels pour préparer aux épreuves uniformes	3	-	-	-	-
Exercices individuels visant l'amélioration de l'anglais	3	-	-	-	-
Session d'information sur les épreuves uniformes	4	-	-	-	-
Simulation d'épreuve uniforme	2	-	-	-	-
Référence à des documents écrits ou à des sites Web (sans offre d'encadrement)	1	-	-	-	-
Tutorat par les pairs	1	-	-	1	-
Autre (précisez la mesure à l'écran suivant)	-	-	-	-	1

Source : Questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier d'aide à la réussite.

En plus des différentes mesures déployées dans les établissements, deux organismes du réseau consacrent une partie de leurs activités à des mesures visant l'amélioration de la langue ou visant la réussite de l'épreuve uniforme d'anglais. Le Centre collégial de matériel didactique (CCDMD) met effectivement du matériel à la disposition des personnes intéressées alors que le Cégep@distance a conçu un cours visant la préparation à l'épreuve uniforme.

Trois des quatre responsables des mesures d'aide (75 %) connaissent les services du CCDMD et le tiers ou moins de ces répondantes et répondants encouragent les élèves à les utiliser. Trois des quatre responsables des mesures d'aide (75 %) connaissent l'existence du cours du Cégep@distance. Peu d'établissements (33 %) suggèrent aux élèves de s'inscrire au Cégep@distance et l'utilisation du matériel du Cégep@distance par les établissements est nulle.

51 A = tous les élèves, B = les élèves qui ont échoué à un ou à plusieurs cours d'anglais et qui se préparent à l'épreuve uniforme, C = les élèves qui ont échoué une fois à l'épreuve uniforme, D = les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, E = autre.

Tableau 91**Appréciation des responsables des mesures d'aide dans les établissements anglophones sur les mesures disponibles dans le réseau**

Questions	Nb (%)	
	Oui	Non
Saviez-vous que le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) met à la disposition des personnes intéressées différentes ressources visant l'amélioration de l'anglais ?	3 (75,0)	1 (25,0)
Est-ce que vous encouragez les élèves qui ont échoué à l'épreuve uniforme à utiliser les ressources du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) ?	1 (25,0)	3 (75,0)
Est-ce que vous encouragez les élèves qui se préparent à passer pour la première fois l'épreuve uniforme à utiliser les ressources du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) ?	1 (33,3)	2 (66,7)
Est-ce que les ressources du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) conçues pour aider les élèves à développer leur maîtrise de la langue anglaise sont utilisées dans votre établissement ?	1 (33,3)	2 (66,7)
Saviez-vous que le Cégep@distance met à la disposition des personnes intéressées un cours préparant à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	3 (75,0)	1 (25,0)
Est-ce que vous suggérez aux élèves qui ont échoué à l'épreuve uniforme de s'inscrire au cours préparant à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	0 (0,0)	4 (100,0)
Est-ce que vous encouragez les élèves qui passeront pour la première fois l'épreuve uniforme à s'inscrire au cours préparant à l'épreuve uniforme en langue d'enseignement et littérature ?	1 (33,3)	2 (66,7)
Est-ce que le matériel conçu par le Cégep@distance pour aider les élèves à se préparer à l'épreuve uniforme est utilisé dans votre établissement ?	0 (0,0)	3 (100,0)

Source : Questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier d'aide à la réussite.

À la lumière des résultats des élèves interrogés et des responsables des mesures d'aide, il semble que les ressources pour soutenir les élèves soient présentes et relativement diversifiées. Malgré la portée des mesures d'aide, moins de la moitié des élèves (41 %) ayant eu au moins un échec disent bénéficier des différentes mesures d'aide.

**FAITS SAILLANTS SUR LES MESURES D'AIDE MISES EN ŒUVRE OU MISES À JOUR
POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES (POINT 6.2)**

- Utilisation des mesures d'aide par les élèves ayant eu au moins un échec à leur épreuve uniforme d'anglais :
 - Un peu plus de 40 % des élèves ayant eu au moins un échec se font aider.
 - Pour obtenir du soutien, le Centre d'aide en anglais (75 %) est la première ressource utilisée par les élèves, vient ensuite l'atelier en lien avec l'épreuve (63 %), la simulation de l'épreuve offerte par leur collège (55 %) et leur professeur d'anglais (51 %).
 - Peu d'élèves ayant eu au moins un échec ont recours au matériel pédagogique du CCDMD ou au cours offert par le Cégep@distance.
- Portrait des mesures d'aide dans les établissements :
 - Trois des quatre répondantes et répondants confirment que leur établissement dispose de mesures leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves subissant des échecs multiples ou leur permettant de détecter ou d'encadrer les élèves après un échec à l'épreuve uniforme d'anglais.
 - Les quatre responsables des mesures d'aide à la réussite confirment que leur établissement offre aux élèves des mesures particulières pour favoriser la réussite à l'épreuve uniforme d'anglais.
- Mesures d'aide dans le réseau :
 - Plus des trois quarts des responsables des mesures d'aide interrogés connaissent les services du CCDMD et du Cégep@distance. Ces services sont peu utilisés par les quatre établissements sur lesquels des données sont disponibles.

**6.3 LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS SUR LA DIPLOMATION
DES ÉLÈVES**

Pour évaluer les effets de l'épreuve sur la diplomation des élèves, la proportion de diplomation a été calculée parmi les élèves s'étant pour la première fois soumis à l'épreuve uniforme d'anglais entre 2002 et 2006⁵². Même s'il est impossible d'avancer que la non-diplomation est une conséquence de l'échec à l'épreuve, il est possible de constater qu'une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve. L'écart est d'un peu plus de 15 points de pourcentage.

52 Il était impossible de prendre des données plus récentes sans trop restreindre la période d'observation après la durée prévue des études. À ce sujet, il est important de se rappeler que, dans le système collégial, lorsque les données sont traitées par cohorte (ce n'est pas le cas ici), une distinction est généralement faite entre le taux de diplomation dans la durée prévue, 1 an après la durée prévue, 3 ans après la durée prévue et plus de 5 ans après la durée prévue.

Tableau 92**Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme d'anglais**

Verdict à l'épreuve (1 ^{re} tentative)	% diplôme		
	Genre		Tous genres confondus
	Féminin	Masculin	
Échec	75,3	72,0	73,8
Réussite	91,7	89,7	90,9

Sources : Socrate, GEMC et Chesco.

L'analyse des verdicts à l'épreuve uniforme d'anglais, au cours de littérature 603-103-04 et au diplôme vient confirmer la pertinence de ne pas avancer que la non-diplomation est une conséquence de l'échec à l'épreuve. En effet, près de 7 % (6,9 %) des élèves ayant réussi dès leur première tentative l'épreuve et leurs cours 603-103-04, n'ont pas leur diplôme au moment de l'observation. De plus, proportionnellement parlant, il y a plus de non diplômés qui ont réussi, dès leur première tentative, leur épreuve et leur cours 603-103-04 (6,9 %) que de non diplômés qui ont échoué à leur épreuve et/ou à leur cours 603-103-04 (2,1 %).

L'analyse du verdict d'échec à l'épreuve uniforme d'anglais en fonction du verdict de diplomation permet de constater que c'est 5,8 % des élèves qui sont en échec à leur épreuve lors de leur première tentative et qui obtiennent finalement leur diplôme comparativement à 2,1 % des élèves qui sont en échec à leur épreuve, mais qui n'obtiennent pas leur diplôme.

Tableau 93**Proportion de la diplomation des élèves selon leur verdict à l'épreuve uniforme d'anglais et le verdict au cours 603-103-04**

Verdict à l'épreuve 1 ^{re} tentative	Verdict au cours 601-103-04 1 ^{re} tentative	Diplôme	Nombre d'élèves	Pourcentage	Pourcentage
EC	EC	N	179	0,4	2,1
EC	RE	N	619	1,6	
EC	EC	O	277	0,7	5,8
EC	RE	O	1 969	5,1	
RE	EC	N	588	1,5	-
RE	RE	N	2 644	6,9	-
RE	EC	O	2 226	5,8	-
RE	RE	O	29 955	77,9	-
Total			38 457	99,9	-

Sources : Socrate, GEMC et Chesco.

**FAIT SAILLANT SUR LES EFFETS DE L'ÉPREUVE UNIFORME D'ANGLAIS
SUR LA DIPLOMATION DES ÉLÈVES (POINT 6.3)**

- Globalement, une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve lors de leur première passation n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve.

**BILAN SUR LES IMPACTS
(points 6.1 à 6.3)***APPRÉCIATION GLOBALE*

- *La non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais a un impact certain sur la motivation des élèves interrogés et dans une moindre mesure sur leur désir de poursuivre leurs études. La proportion de répondantes et répondants affectés par la non-réussite augmente en fonction du nombre d'échecs à l'épreuve uniforme d'anglais. En fait, la non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais a un impact sur le cheminement scolaire des élèves, leur admission dans les universités ou leur intégration au marché du travail.*
- *Plusieurs mesures d'aide sont mises à la disposition des élèves, mais seulement un peu plus de 40 % des élèves ayant eu au moins un échec disent se faire aider.*

ÉLÉMENTS LES PLUS POSITIFS

- *Les établissements offrent des mesures particulières pour favoriser la réussite de l'épreuve uniforme d'anglais et/ou pour détecter ou encadrer les élèves subissant un ou des échecs à leur épreuve uniforme d'anglais.*
- *Plus de douze mesures différentes sont répertoriées dans les différents établissements du réseau.*
- *La copie du MELS est consultée par un peu moins de 40 % des élèves ayant répondu au sondage téléphonique.*

ÉLÉMENTS MOINS POSITIFS

- *Un peu plus de 40 % des élèves ayant eu au moins un échec disent se faire aider.*
- *Les élèves interrogés connaissent peu et utilisent peu les services du CCDMD et le cours du Cégep@distance.*
- *Une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve lors de leur première passation n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve.*

CONCLUSION

Le processus d'évaluation a couvert l'ensemble des questions à la base des travaux d'évaluation. L'analyse des données, qui reposait entre autres sur les élèves passant l'épreuve pour la première fois, a permis de dresser une appréciation globale du programme tout en distinguant les éléments les plus positifs des autres.

Malgré la complexité de l'objet traité, cette première évaluation réalisée dans le cadre de l'application de la politique ministérielle d'évaluation de programme en vigueur depuis 2005 a permis de présenter une image détaillée de la mise en œuvre, de l'efficacité et des effets des épreuves. Compte tenu de la méthodologie privilégiée, les travaux d'évaluation sont concluants.

Les résultats d'ensemble sont résumés en fonction des aspects qui étaient couverts par l'évaluation. La portée et la teneur des aspects couverts par la présente évaluation ont fait en sorte que la présentation des résultats a mis un accent un peu plus prononcé sur les éléments fonctionnant moins bien. Il est pertinent de rappeler que, globalement, l'évaluation a identifié plusieurs points positifs tout en confirmant que c'était la grande majorité des élèves qui réussissaient leur épreuve. Étant donné que l'épreuve uniforme d'anglais et l'épreuve uniforme de français sont distinctes l'une de l'autre et que le but de la présente évaluation n'était pas de comparer ces épreuves, les résultats obtenus à l'évaluation de chacune des épreuves sont présentés séparément.

Épreuve uniforme de français

La mise en œuvre de l'épreuve uniforme de français a été traitée sous l'angle de l'efficacité de la gestion administrative. Globalement, les différentes activités requises par l'administration des épreuves sont bien définies et prises en charge correctement par le Ministère et les établissements du réseau. De façon plus pointue, il ressort toutefois que les périodes de formations des correctrices et des correcteurs ne se réalisent pas dans des conditions optimales. En fait, les commentaires recueillis sur le nombre d'heures allouées à la réalisation de différentes activités soulèvent des questions dans un contexte de correction centralisée où toutes les correctrices et tous les correcteurs doivent avoir développé le même niveau de compétence dans le laps de temps alloué, et ce, afin d'assurer, dès le début, une stabilité du processus de correction.

L'efficacité a été analysée de manière à déterminer dans quelle mesure l'épreuve uniforme de français respectait les règles de l'art dans le domaine. L'évaluation de l'efficacité a principalement été réalisée à partir d'avis d'expertes et d'experts externes qui ont centré leur analyse sur la validité et la fidélité dans la correction de l'épreuve.

En ce qui concerne la validité, il est important de se rappeler qu'il est impossible de constater directement la validité d'une épreuve au sens où ce n'est pas l'épreuve en elle-même qui est valide ou non, ce sont plutôt les inférences faites à partir des données qui doivent être valides⁵³. Malgré tout, il est intéressant de constater que la présente évaluation a réussi à identifier quelques indicateurs soutenant l'hypothèse que l'épreuve uniforme de français tend vers la validité.

53 Blais, 2008.

L'établissement de liens théoriques entre les trois cours de français, langue d'enseignement et littérature et l'épreuve uniforme de français est un indicateur qui permet de renforcer la perception que ce qui est mesuré par l'épreuve est également mesuré dans au moins un de ces trois cours. Finalement, l'analyse du Guide de correction et l'analyse descriptive des données indiquent que certains éléments utilisés pour corriger l'épreuve uniforme en français permettent d'obtenir un jugement distinct.

Pour conclure avec certitude que la correction est fiable, il aurait fallu obtenir des données sur des copies ayant été corrigées par plusieurs correctrices et correcteurs, ce qui aurait permis d'estimer l'accord inter-correcteur⁵⁴. Malgré tout, il est intéressant de constater que la présente évaluation a réussi à identifier quelques indicateurs soutenant l'hypothèse que la correction soit équivalente d'une correctrice ou d'un correcteur à l'autre. Deux principaux types de données permettent de soutenir l'hypothèse que la correction soit équivalente d'une correctrice ou d'un correcteur à l'autre : le faible écart dans les taux d'échecs attribués par les correctrices et les correcteurs en fonction de leur scolarité et le faible écart d'échecs attribués par des correctrices et des correcteurs en fonction de leur expérience en correction. En contrepartie, la présence non systématique d'écarts entre les cotes attribuées dans les différentes semaines de correction reste à explorer. De plus, les différences entre les cotes de réussite attribuées d'une part à un sujet et les cotes attribuées d'autre part à un autre sujet questionnent l'équivalence réelle du niveau de difficulté des sujets et, dès lors, la possibilité d'obtenir une correction équivalente quel que soit le sujet choisi par les élèves.

L'évaluation des effets a permis d'analyser les répercussions qu'a la mise en place de l'épreuve uniforme de français.

La non-réussite de l'épreuve uniforme de français lors de la première passation touche jusqu'à 13 % des élèves. La non-réussite de l'épreuve uniforme en français a des impacts sur les élèves et plus particulièrement sur leur cheminement scolaire et leur entrée à l'université ou sur le marché du travail. En effet, plus du quart des élèves ayant échoué au moins une fois à l'épreuve ont indiqué avoir moins de motivation à poursuivre leurs études. D'ailleurs, après deux échecs, c'est plus de 50 % des répondantes et répondants qui se sont dits affectés dans leur motivation à poursuivre leurs études. De plus, environ 15 % des élèves se destinant au marché du travail ont dit avoir perdu un emploi ou une promesse d'emploi à la suite de l'échec à leur épreuve. Plus du quart des élèves ayant échoué au moins une fois qui avaient fait une demande à l'université disent n'avoir pu donner suite à leur offre d'admission. Finalement, globalement, une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve uniforme lors de leur première passation n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve.

Fait appréciable, la majorité des établissements interrogés du réseau offrent des mesures particulières pour favoriser la réussite de l'épreuve uniforme de français. Les mesures semblent diversifiées et en nombre suffisant. Même s'il est impossible d'apprécier l'efficacité de ces mesures puisque le lien direct entre une mesure et le résultat de l'élève ne peut être établi, il est intéressant de constater qu'un peu plus de 50 % des élèves interrogés se sont prévalus de l'une ou l'autre des mesures mises à leur disposition.

⁵⁴ Blais, 2008.

Épreuve uniforme d'anglais

La mise en œuvre de l'épreuve uniforme d'anglais a été traitée sous l'angle de l'efficacité de la gestion administrative. Globalement, les différentes activités requises par l'administration des épreuves sont bien définies et prises en charge correctement par le Ministère et les établissements du réseau.

L'efficacité a été analysée de manière à déterminer dans quelle mesure l'épreuve uniforme d'anglais respectait les règles de l'art dans le domaine. L'évaluation de l'efficacité a principalement été réalisée à partir d'avis d'expertes et d'experts externes qui ont centré leur analyse sur la validité et la fidélité dans la correction de l'épreuve.

Malgré l'impossibilité de constater directement la validité d'une épreuve, il est intéressant de constater que la présente évaluation a réussi à identifier quelques indicateurs soutenant l'hypothèse que l'épreuve uniforme d'anglais tend vers la validité.

L'établissement de liens théoriques entre les cours d'anglais, langue d'enseignement et littérature et l'épreuve uniforme d'anglais est un indicateur qui permet de renforcer la perception que ce qui est mesuré par l'épreuve est également mesuré dans au moins un de ces trois cours. L'indépendance entre les trois critères mesurés par l'épreuve uniforme d'anglais, la répartition des différentes cotes attribuées par les correctrices et les correcteurs et le système de consultation en dyade ou de correction interjuge permettent de renforcer la perception que les inférences faites par les personnes qui corrigent soient pertinentes ou valides.

En ce qui concerne la fiabilité, il est intéressant de constater que la présente évaluation a permis d'identifier quelques indicateurs soutenant l'hypothèse que la correction soit équivalente d'une correctrice ou d'un correcteur à l'autre. D'abord, il n'y a pas d'écarts notables entre les jours de correction. Ensuite, le système de consultation en dyade ou de correction interjuge permet de renforcer la perception que la correction soit équivalente d'une correctrice ou d'un correcteur à l'autre.

L'évaluation des effets a permis d'analyser les répercussions qu'a la mise en place de l'épreuve uniforme d'anglais.

La non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais lors de la première passation touche jusqu'à 8 % des élèves. La non-réussite de l'épreuve uniforme d'anglais a des impacts sur les élèves et plus particulièrement sur leur cheminement scolaire et leur entrée à l'université ou sur le marché du travail. En effet, un peu plus du cinquième des élèves ayant échoué au moins une fois à l'épreuve ont dit avoir moins de motivation à poursuivre leurs études. D'ailleurs, après deux échecs, c'est plus de 30 % des répondantes et répondants qui se sont dits affectés dans leur motivation à poursuivre leurs études. De plus, environ 10 % des élèves se destinant au marché du travail ont dit avoir perdu un emploi ou une promesse d'emploi à la suite de l'échec à leur épreuve. Aussi, plus du quart des élèves ayant échoué au moins une fois qui avaient fait une demande à l'université ont dit n'avoir pu donner suite à leur offre d'admission. Finalement, une plus grande proportion d'élèves ayant échoué à leur épreuve uniforme lors de leur première passation n'ont pas leur diplôme comparativement aux élèves n'ayant pas échoué à leur épreuve.

Fait appréciable, les mesures offertes par les quelques établissements interrogés semblent diversifiées et en nombre suffisant. Même s'il est impossible d'apprécier l'efficacité de ces mesures puisque le lien direct entre une mesure et le résultat de l'élève ne peut être établi, il est intéressant de constater qu'un peu plus de 40 % des élèves interrogés se sont prévalus de l'une ou l'autre des mesures mises à leur disposition.

En bref

L'évaluation réalisée permet de voir que les conditions selon lesquelles les épreuves uniformes sont administrées semblent garantir un traitement équitable aux élèves puisque les responsables dans les établissements affirment comprendre et faire appliquer les consignes communes lors de la passation des épreuves par les élèves. De plus, les élèves suivent tous, théoriquement, les mêmes cours⁵⁵ de formation générale commune. Les travaux mettent également en évidence l'importance de la correction centralisée et la justification des coûts qui y sont associés, et ce, afin de maximiser le contrôle des différentes variables permettant de tendre vers l'atteinte de la validité et de la fidélité dans la correction des épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature.

Finalement, grâce à l'évaluation réalisée et à la collaboration des personnes impliquées, le Ministère et les établissements d'enseignement collégial disposent d'éléments permettant de continuer la réflexion et de guider les ajustements à apporter pour maintenir et même augmenter l'efficacité de la mise en œuvre et de la correction des épreuves et diminuer les effets de la non-réussite chez les élèves.

55 Chaque professeure ou professeur doit respecter le devis ministériel associé à son cours. Le devis ministériel précise : l'énoncé de la compétence, le contexte de réalisation, les éléments de la compétence, les critères de performance et les activités d'apprentissage.

ANNEXE

1

Tableau 1-1

Répartition des répondantes et répondants dans les établissements francophones selon la population annuelle moyenne de l'établissement

Répondantes et répondants	Population annuelle moyenne de l'établissement	Nb	%
Personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite d'un établissement d'enseignement collégial	Moins de 999 élèves	17	38,6
	De 999 à 2 999 élèves	17	38,6
	De 3 000 à 5 000 élèves	5	11,4
	Supérieur à 5 000	5	11,4
Responsables dans les établissements	Moins de 999 élèves	25	47,2
	De 999 à 2 999 élèves	16	30,2
	De 3 000 à 5 000 élèves	6	11,3
	Supérieur à 5 000	6	11,3

Sources : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones et questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite, secteur francophone.

Tableau 1-2

Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite selon le nombre d'années d'implication dans le dossier des mesures d'aide à la réussite

Répondantes et répondants	Nombre d'années d'implication dans le dossier des mesures d'aide	Nb	%
Personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite d'un établissement d'enseignement collégial, secteur francophone	Moins d'un an	4	9,1
	De 1 à 4 ans	20	45,5
	De 5 à 8 ans	8	18,1
	9 ans ou plus	12	27,3

Sources : Questionnaire destiné aux personnes concernées par le dossier de l'aide à la réussite, secteur francophone.

Tableau 1-3

Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux responsables dans les établissements selon l'année scolaire où ils ont assumé pour la première fois le rôle de responsable

Répondantes et répondants	Année scolaire de la première implication à titre de responsable	Nb	%
Responsables dans les établissements, secteur francophone	Année scolaire 1997-1998 à année scolaire 1999-2000	18	34,0
	Année scolaire 2000-2001 à année scolaire 2002-2003	13	24,5
	Année scolaire 2003-2004 à année scolaire 2005-2006	12	22,6
	Année scolaire 2006-2007 à année scolaire 2007-2008	10	18,9

Sources : Questionnaire destiné aux responsables des établissements francophones.

Tableau 1-4

Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux correctrices et correcteurs selon le nombre de sessions de correction auxquelles ils ont participé

Répondantes et répondants	Nombre de sessions	Nb	%
Correctrices et correcteurs du secteur francophone	Moins de 3 sessions	28	23,3
	De 3 à 5 sessions	32	26,7
	De 6 à 8 sessions	24	20,0
	De 9 à 11 sessions	14	11,7
	De 12 à 14 sessions	11	9,2
	15 sessions ou plus	11	9,2
Correctrices et correcteurs du secteur anglophone	Moins de 3 sessions	7	20,6
	De 3 à 5 sessions	8	23,5
	De 6 à 8 sessions	9	26,5
	De 9 à 11 sessions	3	8,8
	De 12 à 14 sessions	4	11,8
	15 sessions ou plus	3	8,8

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs francophones et questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs anglophones (*markers*).

Tableau 1-5

Répartition des répondantes et répondants aux questionnaires destinés aux correctrices et correcteurs selon le plus haut niveau de scolarité atteint

Répondantes et répondants	Niveau de scolarité	Nb	%
Correctrices et correcteurs du secteur francophone	1 ^{er} cycle universitaire	50	41,7
	2 ^e cycle universitaire	60	50,0
	3 ^e cycle universitaire	9	7,5
	Autre	1	0,8
Correctrices et correcteurs du secteur anglophone	1 ^{er} cycle universitaire	8	22,9
	2 ^e cycle universitaire	22	62,9
	3 ^e cycle universitaire	5	14,3
	Autre	0	0,0

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs francophones et questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs anglophones (*markers*).

Tableau 1-6

Répartition des correctrices et correcteurs du secteur francophone selon le lieu géographique du centre de correction

Répondantes et répondants	Centre de correction	Nb	%
Correctrices et correcteurs du secteur francophone	Montréal	56	46,7
	Québec	64	53,3

Sources : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs francophones.

Tableau 1-7

Répartition des répondantes et répondants aux sondages téléphoniques selon le nombre de sessions auxquelles ils ont participé aux comités

Répondantes et répondants	Nombre de sessions	Nb	%
Personnes engagées dans le choix des sujets de rédaction de l'ÉUF	1 à 4 sessions	2	25,0
	5 à 8 sessions	3	37,5
	Plus de 8 sessions	3	37,5
Personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction de l'ÉUF	1 à 4 sessions	1	14,3
	5 à 8 sessions	2	28,6
	Plus de 8 sessions	4	57,1
Personnes engagées dans l'analyse de la difficulté des sujets de rédaction de l'ÉUA	1 à 4 sessions	14	70,0
	5 à 8 sessions	1	5,0
	Plus de 8 sessions	5	25,0

Sources : Sondage téléphonique sur le choix des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français, sondage téléphonique sur la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme de français, sondage téléphonique sur la difficulté des sujets de rédaction de l'épreuve uniforme d'anglais (Validation Committee for the English Exit Exam).

Tableau 1-8

Répartition des élèves selon le secteur d'appartenance de leur programme d'études

Répondantes et répondants	Secteur du programme d'études	Nb	%
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUF	Préuniversitaire	909	34,2
	Technique	1 733	65,2
	Ne sais pas	17	0,6
Élèves ayant eu au moins un échec à l'ÉUA	Préuniversitaire	243	59,8
	Technique	163	40,0
	Ne sais pas/Pas de réponse	1	0,2

Sources : Sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme de français et sondage téléphonique auprès des élèves ayant échoué à l'épreuve uniforme d'anglais.

ANNEXE

2

Tableau 2-1**Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon l'année**

Taux de réussite selon l'année	
1998	90,7
1999	90,7
2000	89,5
2001	87,8
2002	90,1
2003	89,2
2004	89,4
2005	88,6
2006	87,0

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-2**Taux de réussite à l'épreuve uniforme de français selon le secteur de formation**

	Préuniversitaire	Technique
1998	94,4	86,2
1999	94,6	85,9
2000	93,6	84,2
2001	92,2	82,2
2002	94,2	85,1
2003	93,4	84,1
2004	93,8	83,6
2005	92,9	82,5
2006	91,8	80,2

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-3**Distribution des cotes pour le sous-critère 1 de l'épreuve uniforme de français**

Année	A	B	C+	C	D	E	F
1998	77,3	15,4	5,0	1,3	0,9	0,1	0,0
1999	70,7	19,3	7,2	1,7	1,0	0,2	0,0
2000	71,2	19,7	6,5	1,4	0,9	0,1	0,0
2001	67,4	22,1	7,7	1,7	0,9	0,1	0,0
2002	70,7	20,3	6,8	1,2	0,8	0,1	0,0
2003	69,4	21,1	7,1	1,3	0,9	0,2	0,0
2004	73,8	18,3	5,8	1,2	0,9	0,1	0,0
2005	73,9	18,4	5,8	1,0	0,8	0,1	0,0
2006	70,9	20,4	6,2	1,5	0,8	0,2	0,0

Source : Bais, 2008.

Tableau 2-4**Distribution des cotes pour le sous-critère 2 de l'épreuve uniforme de français**

Année	A	B	C+	C	D	E	F
1998	35,1	29,4	17,8	11,8	4,7	1,0	0,1
1999	30,4	29,5	18,7	14,1	6,1	1,1	0,1
2000	26,0	28,6	20,4	15,3	7,8	1,7	0,2
2001	27,0	28,0	20,1	16,6	6,9	1,4	0,1
2002	28,0	30,2	20,2	14,6	5,6	1,2	0,1
2003	24,6	28,0	21,5	17,3	7,0	1,5	0,2
2004	30,0	28,8	19,0	14,8	5,8	1,3	0,2
2005	29,5	29,4	19,2	14,5	5,9	1,4	0,2
2006	21,9	30,0	21,0	17,2	8,1	1,5	0,3

Source : Bais, 2008.

Tableau 2-5**Distribution des cotes pour le sous-critère 4 de l'épreuve uniforme de français**

Année	A	B	C+	C	D	E	F
1998	42,7	33,5	16,8	5,8	0,9	0,1	0,0
1999	41,3	33,4	17,9	6,1	1,1	0,1	0,0
2000	42,2	32,5	18,1	6,2	0,9	0,1	0,1
2001	38,7	32,1	19,9	7,7	1,4	0,2	0,1
2002	40,2	33,0	18,6	6,9	1,2	0,1	0,1
2003	35,6	32,3	21,7	8,7	1,5	0,2	0,1
2004	35,2	32,3	22,2	8,5	1,6	0,1	0,1
2005	32,0	31,9	24,8	9,5	1,6	0,2	0,1
2006	20,6	30,3	32,2	14,0	2,6	0,3	0,1

Source : Bais, 2008.

Tableau 2-6**Distribution des cotes pour le sous-critère 5 de l'épreuve uniforme de français**

Année	A	B	C+	C	D	E	F
1998	55,2	31,0	10,1	3,2	0,4	0,1	0,0
1999	58,2	29,4	9,4	2,7	0,3	0,1	0,0
2000	51,5	32,1	12,1	3,7	0,5	0,1	0,0
2001	47,0	33,6	14,1	4,6	0,6	0,1	0,0
2002	47,4	33,3	14,1	4,5	0,6	0,1	0,0
2003	48,8	32,4	13,6	4,5	0,6	0,1	0,0
2004	51,2	30,6	13,1	4,5	0,6	0,1	0,0
2005	50,7	30,6	13,2	4,6	0,7	0,1	0,0
2006	46,6	31,7	15,1	5,8	0,7	0,1	0,0

Source : Bais, 2008.

Tableau 2-7**Distribution des cotes pour le sous-critère 6 de l'épreuve uniforme de français**

Année	A	B	C+	C	D	E	F
1998	71,1	24,3	4,3	0,4	0,0	-	-
1999	70,7	24,6	4,2	0,4	0,0	-	-
2000	64,8	29,1	5,5	0,5	0,0	-	0,0
2001	58,6	31,2	8,2	1,7	0,2	0,0	0,0
2002	62,9	28,6	6,9	1,4	0,2	0,0	0,0
2003	61,4	28,8	7,8	1,8	0,3	0,0	-
2004	66,4	26,4	5,9	1,1	0,1	0,0	-
2005	66,2	26,6	5,9	1,1	0,2	0,0	-
2006	61,4	29,5	7,4	1,4	0,2	0,0	-

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-8**Éléments de compétence relatifs à la compréhension et à l'analyse des textes pour les trois cours en langue d'enseignement et littérature**

Cours 0001	Cours 0002	Cours 0003
1. Reconnaître le propos du texte		
2. Repérer et classer des thèmes et des procédés stylistiques	1. Reconnaître le traitement d'un thème dans un texte	
	2. Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique	1. Reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise
3. Choisir les éléments d'analyse	3. Dégager les rapports entre le réel, le langage et l'imaginaire	2. Comparer des textes
		3. Déterminer un point de vue critique

Source : Lefrançois, 2008.

Tableau 2-9

Éléments de compétence et critères de performance relatifs à la production de textes pour les trois cours en langue d'enseignement et littérature

Cours 0001	Cours 0002	Cours 0003
4. Élaborer un plan de rédaction	4. Élaborer un plan de dissertation	4. Élaborer un plan de rédaction
4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de rédaction	4.1 Choix judicieux des idées principales et des idées secondaires du plan de dissertation	
4.2 Pertinence et cohérence du plan	4.2 Pertinence et cohérence du plan	4.1 Pertinence et cohérence du plan
4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion	4.3 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion	4.2 Structure du plan de rédaction en trois parties : introduction, développement et conclusion
5. Rédiger et réviser une analyse littéraire ou un commentaire composé ou une explication de texte	5. Rédiger et réviser une dissertation explicative	5. Rédiger et réviser une dissertation critique
	5.1 Respect des limites du sujet de la dissertation	5.1 Respect des limites du sujet de la dissertation
5.1 Utilisation appropriée des éléments d'analyse	5.2 Développement approprié des idées	5.2 Emploi d'arguments appropriés
		5.3 Justification du point de vue critique
5.2 Pertinence des exemples choisis	5.3 Pertinence des exemples choisis	5.4 Pertinence des exemples choisis
5.3 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux	5.4 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux	5.5 Organisation logique du paragraphe et des paragraphes entre eux
5.4 Précision et richesse du vocabulaire	5.5 Précision et richesse du vocabulaire	5.6 Précision et richesse du vocabulaire
5.5 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation	5.6 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation	5.7 Respect des règles orthographiques, grammaticales, syntaxiques et de ponctuation
5.6 Respect du registre de langue approprié	5.7 Respect du registre de langue approprié	5.8 Respect du registre de langue approprié
5.7 Respect des règles de présentation d'une production écrite	5.8 Respect des règles de présentation d'une production écrite	5.9 Respect des règles de présentation d'une production écrite
5.8 Rédaction d'un texte d'au moins 700 mots	5.9 Rédaction d'une dissertation explicative d'au moins 800 mots	5.10 Rédaction d'une dissertation critique d'au moins 900 mots

Source : Lefrançois, 2008.

Tableau 2-10**Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon l'année**

Taux de réussite selon l'année	
1998	93,5
1999	92,8
2000	91,9
2001	92,3
2002	91,6
2003	93,1
2004	92,8
2005	93,0
2006	92,1

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-11**Taux de réussite à l'épreuve uniforme d'anglais selon le secteur de formation**

	Préuniversitaire	Technique
1998	94,6	88,4
1999	93,7	88,8
2000	93,7	84,7
2001	94,6	83,4
2002	93,8	83,3
2003	94,5	88,1
2004	94,8	85,5
2005	94,8	85,8
2006	94,1	84,3

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-12**Distribution des cotes pour le critère 1 de l'épreuve uniforme d'anglais**

Année	A	B	C	D	E	F
1998	27,2	41,1	29,3	2,2	0,1	0,0
1999	30,3	41,1	25,7	2,7	0,2	0,0
2000	28,8	39,8	28,7	2,4	0,3	0,0
2001	27,9	40,5	29,0	2,1	0,4	0,1
2002	24,7	38,8	32,8	2,7	0,9	0,1
2003	25,9	40,8	30,6	2,2	0,4	0,0
2004	28,0	41,7	27,9	1,9	0,4	0,1
2005	25,7	41,0	31,1	1,9	0,3	0,0
2006	25,6	40,4	30,7	2,7	0,6	0,1

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-13**Distribution des cotes pour le critère 2 de l'épreuve uniforme d'anglais**

Année	A	B	C	D	E	F
1998	22,9	41,4	31,6	2,8	1,2	0,0
1999	26,3	42,4	26,6	3,4	1,2	0,0
2000	26,2	42,0	27,5	3,0	1,3	0,0
2001	24,1	43,2	28,8	2,8	1,2	0,0
2002	25,5	40,9	29,4	2,9	1,2	0,0
2003	27,4	43,2	26,5	2,0	1,0	0,0
2004	29,5	44,0	24,0	1,7	0,7	-
2005	24,5	45,8	26,8	1,9	1,0	-
2006	25,8	45,7	25,2	2,4	0,9	-

Source : Blais, 2008.

Tableau 2-14**Distribution des cotes pour le critère 3 de l'épreuve uniforme d'anglais**

Année	A	B	C	D	E	F
1998	21,8	39,4	35,3	3,1	0,4	-
1999	25,6	41,9	30,0	2,3	0,2	0,0
2000	24,1	39,6	32,1	3,6	0,5	0,0
2001	24,0	38,6	33,0	3,4	0,9	0,1
2002	26,1	39,3	30,3	3,3	1,0	0,1
2003	25,7	40,9	29,8	2,8	0,6	0,0
2004	27,4	39,8	28,7	3,3	0,9	-
2005	24,9	40,7	30,9	3,0	0,5	0,0
2006	29,3	39,7	27,0	3,4	0,6	0,0

Source : Blais, 2008.

ANNEXE

3

Tableau 3-1

Identification, par les correctrices et les correcteurs, des moyens leur ayant permis de prendre connaissance de l'appel de candidature

Nb	Catégories
6	Établissement d'enseignement collégial
34	Une amie ou un ami ou un membre de la famille
10	Collègue de travail
5	Centre local d'emploi
13	Site Internet sur les épreuves uniformes en langue d'enseignement et littérature
26	Bureau de placement des universités
14	Site Internet du Conseil du trésor
10	Site Internet de recherche d'emploi (Emploi-Québec, site d'emplois de l'université)
3	Professeur/superviseur/personnes ressources/étudiants
1	Banque de candidates et de candidats
1	Journal (Le Soleil)
1	Organisme d'aide à la recherche d'emploi
2	Département d'études littéraires de l'université
13	Je ne m'en souviens pas

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs.

Tableau 3-2

Appréciation des correctrices et des correcteurs de l'épreuve uniforme de français concernant le meilleur moyen à utiliser par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour lancer des appels de candidatures

Nb	Catégories
44	Dans les universités (départements de français, service de placement, certains cours, babillards, information par les professeures et professeurs)/cégeps (départements de français)
3	Campagne de publicité (radio, télévision)
23	Les journaux (La Presse, Voir, Le Soleil)
3	Faire appel aux correctrices et correcteurs existants
18	Internet (Conseil du Trésor, sites de recherche d'emplois, Emploi-Québec, banques d'emplois, site du MELS)
9	Ne sait pas
3	Centres locaux d'emplois
9	Moyens utilisés actuellement sont bons

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs.

Tableau 3-3

Identification des éléments sur lesquels l'accent devrait être mis pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs

Pendant la formation des nouvelles correctrices et des nouveaux correcteurs, sur quoi auriez-vous aimé que l'équipe des superviseures et superviseurs mette l'accent?	
Nb	Catégories
22	Plus de pratique (exemples de correction de textes, exercices de correction des copies, correction complète d'une copie, textes d'élèves plus réels, plus de temps de formation pour les nouvelles correctrices et les nouveaux correcteurs)
20	Le Guide de correction (les exceptions)/grille de correction/codes de correction/évaluation du plan
20	Orthographe/ponctuation/syntaxe/vocabulaire/prépositions
6	Recevabilité d'un argument (différencier un argument d'une preuve et d'une explication, ce qui est considéré comme une réponse approfondie, définition d'un bon argument, d'une bonne preuve et d'une bonne explication)
4	Exigences attendues de la correctrice ou du correcteur (directives du MELS)/respect de son rythme de travail/qualité de la correction
10	Rien en particulier/ne se souvient plus du contenu de la formation (cela fait trop longtemps)
10	Tout est bien expliqué
8	Autre
4	Nécessité de faire preuve de jugement

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs.

Tableau 3-4**Identification des éléments positifs qui ressortent de l'utilisation des évaluations**

Indiquez le principal élément positif qui ressort de l'utilisation des évaluations.	
Nb	Catégories
43	Permet de se corriger/obtenir plus d'explications/comprendre et améliorer les points faibles/s'améliorer professionnellement
7	Savoir si les correctrices et les correcteurs respectent les attentes/critères
5	Aucun élément positif/elles sont inutiles
4	Ne sait pas
6	Ne connaît pas l'existence de ces évaluations/n'a pas eu d'évaluations
10	Améliorent la motivation/valorisant/rassurant/preuve de ses compétences
17	N'a jamais eu accès ou très peu à son évaluation/pas le temps /ne sait pas comment accéder aux résultats de l'évaluation
7	Assurer la qualité du travail de correction/rigueur
5	Autre
2	Utile pour les nouvelles correctrices et les nouveaux correcteurs seulement

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs.

Tableau 3-5**Identification des éléments à améliorer qui ressortent de l'utilisation des évaluations**

Indiquez le principal élément à améliorer concernant les évaluations.	
Nb	Catégories
18	Faire part aux correctrices et correcteurs des résultats de l'évaluation (rencontre individuelle entre la superviseure ou le superviseur et la correctrice ou le correcteur, points à améliorer, rétroaction, ajustement)
16	Faire parvenir systématiquement les évaluations aux correctrices et correcteurs
2	Possibilité d'évaluer les personnes qui supervisent
14	Augmenter leur accessibilité (difficulté d'accès au dossier d'évaluation, accessible seulement durant les pauses)/informer davantage les correctrices et correcteurs de l'existence de ces évaluations
10	Ne sait pas
7	Tout est bien ainsi/aucun point à améliorer
3	Trop d'importance accordée au rythme de correction
3	Évaluations devraient avoir lieu à la mi-session (permet de s'ajuster en cours de route, aider les nouvelles correctrices et les nouveaux correcteurs)
11	Autre
12	N'a jamais ou très rarement vu les résultats de l'évaluation/ne savait pas qu'il y avait des évaluations
7	Être plus objectif dans l'évaluation/être plus constructif pour ce qui est des points négatifs

Source : Questionnaire destiné aux correctrices et correcteurs.

www.mels.gouv.qc.ca