

Québec français

Les examens de fin d'études secondaires

Marcel Lamarre, Suzanne Martin, Marcel Pennors et René Voisard

L'évaluation

Numéro 30, mai 1978

URI : id.erudit.org/iderudit/56609ac

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN 0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lamarre, M., Martin, S., Pennors, M. & Voisard, R. (1978). Les examens de fin d'études secondaires. *Québec français*, (30), 30-32.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1978

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

LES EXAMENS DE FIN D'ÉTUDES SECONDAIRES

Il est courant d'entendre les élèves, les professeurs de français et les directeurs d'écoles se plaindre des examens de français : « Ces examens n'ont rien à voir avec mon enseignement », « Qu'est-ce que ces examens évaluent ? » « Les textes à étudier n'ont pas de bon sens », « Que faire si les élèves sont absents quand il y a un examen ? » « Les parents ne comprennent pas grand-chose à ces examens », « Pourquoi on ne reviendrait pas aux examens d'autrefois ? » « Pourquoi n'y-a-t-il pas de questions de grammaire ? » « On n'a jamais vu ça cette année. » Voilà en vrac quelques questions bien souvent entendues en parlant avec les uns et les autres. Ce qui semble évident, c'est peut-être la seule évidence, un problème existe.

Nous avons eu le goût d'approfondir un peu plus cette question, de cerner le point précis où le bât blesse. À partir de ce moment, la réalité devient complexe. Si les examens de fin d'études secondaires ne font l'affaire que de peu de gens, les raisons semblent diverses. Plutôt que de proposer une solution, un remède qui pourrait, au niveau du Québec, être pire que le mal, nous voulons proposer des pistes, déclencher une réflexion chez ceux qui sont concernés par le problème. Qui évalue quoi aujourd'hui ? Qu'est-ce que le savoir-lire ? Quel est le degré de lisibilité des textes imposés aux élèves lors des examens ? Voilà quelques questions que nous aborderons dans cet article : si elles donnent lieu à des échanges fructueux et à une solution réaliste, tant mieux !

La description des examens

Pour bien comprendre la formule des examens de fin d'études secondaires, référons-nous au bulletin d'information distribué par le ministère : « Cet examen tente d'évaluer jusqu'à quel point l'objectif général que propose le programme de français a été atteint. Par conséquent, il ne porte pas sur le plan d'études de l'année en cours, mais sur l'ensemble des études secondaires » (1). L'évaluation comprend deux parties : « expression orale et écrite », « compréhension de texte ». La première, qui se déroule avant la session intensive de juin, relève de la responsabilité immédiate des professeurs, en collaboration avec la direction de l'école. Les renseignements généraux fournis sur cette étape insistent sur l'intégration de ces épreuves au plan d'études de classe. Par là se fait l'évaluation du savoir-parler et du savoir-écrire.

La deuxième partie, « la compréhension de texte » comporte deux textes : « Le premier sera tiré d'une œuvre littéraire ; le second sera emprunté à la langue commune (français standard) et pourra être du genre familier, courant ou soutenu. »² Le bulletin fournit ensuite une définition du savoir-lire. Un élève qui sait lire est capable :

premièrement, (2) de retirer d'un texte quel qu'il soit l'information qu'on veut lui transmettre, l'impression qu'on veut lui suggérer ;

deuxièmement, de saisir le sens précis de tel mot (sens propre, sens figuré...), de telle expression (explication de certaines figures de style...), de telle phrase (tours interrogatifs, affirmatifs, exclamatifs...), en tenant compte du contexte. (3)

Nos réflexions portent sur cette deuxième partie qui relève directement du ministère. Pour illustrer les renseignements

généraux, voici, en 1977, l'examen 580-011, français 512 (compréhension de texte). En deux heures et demie, sans dictionnaire ni autre document, l'élève doit lire deux textes : « L'automobile », Jean Ferguson, *Contes ardents du pays mauve*, Leméac, pp. 147 à 154 ; « Pourquoi ont-ils décroché ? » Claire Larouche, *Québec Science*, Vol. 4, no 6 février 1976.

Pour évaluer leur aptitude à lire, le ministère pose 48 questions aux candidats, 25 sur le premier texte, 23 sur le second. À cause de la longueur des textes, les élèves devront sans doute consacrer une demi-heure à une première lecture. Il leur reste donc environ deux heures pour relire et répondre aux questions, soit deux minutes par question. Dans l'étude de chaque texte, les questions sont réunies par groupes de paragraphes : quatre dans chaque cas.

Les questions portent la plupart du temps sur des détails, rarement sur l'ensemble du texte. Voici des exemples :

3. « ...avant que la situation ne devienne critique ». Quelle circonstance est exprimée par cette expression ? (7e paragraphe)
a) temps ; b) manière ; c) cause ; d) but ; e) conséquence.
- 22 Quel mot du texte signifie : *reprimandé* ?
- 23 Avec quel mot *supérieures* s'accorde-t-il ? (18e paragraphe)
- 25 Les professeurs Agnoni et Samilu ont des hypothèses différentes sur la machine à roues. Quelle est l'opinion de chacun ?
Exprime ces opinions dans un maximum de cinq lignes.
- 38 Quel est le sens de « cancre » (15e paragraphe) ?
- 47 Trouvez dans le 17e paragraphe un mot qui signifie : défavorisé, désavantagé.

La formule d'examen est appliquée de manière analogue dans les autres textes. S'agit-il là d'un examen de savoir-lire ? Voilà ce que nous abordons maintenant et ce pourquoi nous proposons des éléments de réflexion.

Le savoir-lire

L'examen de compréhension de texte a pour but d'évaluer les habiletés des élèves en lecture. Ce qui est certain, c'est que l'élève de secondaire IV et V devrait être familier avec ce moyen de communiquer qu'est la lecture; plus l'élève a vécu de multiples situations de lecture au cours de ses études primaires et secondaires, plus il s'est habilité à bien comprendre la pensée de celui qui écrit. Dans cet esprit, l'examen du ministère survient à un moment opportun, c'est-à-dire à la fin du cours secondaire.

Mais qu'est-ce que savoir lire? Savoir lire signifie autre chose qu'un simple décodage, que la maîtrise d'une série d'automatismes; c'est un acte d'intelligence visant à vouloir comprendre la pensée d'autrui. À la fin du cours secondaire, l'élève devrait être capable de retirer de certains textes l'information transmise; pour cela, il devra avoir lu fréquemment des textes appartenant à des discours différents, courants et littéraires: nouvelles journalistiques, lettres, textes publicitaires, démonstrations, fables, récits de science-fiction, textes dramatiques, romans, poèmes etc.; pour tous ces textes, l'élève devrait pouvoir identifier les caractéristiques logiques et linguistiques. Ainsi, l'élève qui connaît la structure du récit anticiperait plus facilement ce qui suit; l'élève qui a lu plusieurs cartes de vœux saisirait l'importance des niveaux de langue; l'élève qui comprend la fonction de l'adjectif dans la nouvelle journalistique (il sert à informer) aurait plus de facilité à comprendre le message qui lui est adressé. Bref, savoir lire signifie comprendre la pensée d'autrui dans un discours qui est familier au lecteur sur les plans sémantique, logique et linguistique.

Savoir lire, c'est comprendre ou être capable de retirer l'information d'un texte, ou être capable d'y reconnaître la part de l'imaginaire. Autant faut-il que la structure et la forme soient connues de l'élève, autant faut-il que le sujet lui convienne et que l'auteur lui soit présenté.

Des tests ont déjà démontré que la capacité de compréhension et de rétention est proportionnelle à la rapidité de la lecture. Or, la vitesse de lecture ne se calcule pas à partir du nombre de centièmes de seconde que met un lecteur pour saisir l'image d'un mot, mais bien au nombre de signes ou de mots captés dans un coup d'œil. Pour augmenter la vitesse de lecture, il faut donc élargir l'empan.

Nous savons aussi que la langue écrite est beaucoup plus redondante que la langue orale. Ainsi dans la phrase « les livres coûtent cher », il suffit d'un indice LES pour dire à l'auditeur que la phrase est au pluriel; à l'écrit, il aura fallu trois marques du pluriel. Le lecteur peut donc escamoter certains

indices et la compréhension du message n'est pas perturbée pour autant.

Grâce à l'empan, le lecteur ira cueillir un certain nombre d'informations qu'il traitera et emmagasinerà. La redondance de la langue écrite lui facilitera la lecture puisque les indices qui échappent à un premier regard peuvent être pris dans un autre groupe de mots perçus par un deuxième regard.

Cela est juste, à la condition que des difficultés d'un autre ordre ne viennent pas perturber l'acte de lire. C'est ici qu'il faut tenir compte de la lisibilité du texte écrit.

En respectant plus ou moins des critères identifiés, un texte visera à l'efficacité de la communication et sera voué à une grande diffusion ou sera plutôt destiné à un lecteur hautement spécialisé et publié à tirage restreint. Ainsi, les mots les plus longs demandent un plus grand effort de décodage; les mots anciens sont reconnus plus facilement que les mots nouveaux de même que les mots de forme simple, sans préfixe ni suffixe. Les mots d'emploi fréquent et à polysémie importante, comme le verbe FAIRE, sont perçus rapidement. Les phrases de dix à trente mots présentent généralement des propositions qui respectent l'empan du secteur moyen, surtout lorsque la structure de phrase est connue et permet au lecteur d'anticiper des éléments de cette structure. En lisant JE, le lecteur anticipera des éléments comme VERBE + ARTICLE + NOM ou VERBE + VERBE, etc. Il est aussi plus facile de mémoriser et de comprendre une phrase si les mots difficiles apparaissent dans la première moitié de la phrase et si les mots grammaticalement dépendants sont peu éloignés les uns des autres.

À la lumière de ces données, on peut se demander si l'épreuve de compréhension de texte est en mesure de vérifier le savoir-lire ainsi défini. Pour tenter de cerner cette question, nous analyserons les degrés de lisibilité des textes proposés en 1977. Pour cela, nous définirons la lisibilité, nous décrirons la formule de Gunning et nous proposerons une grille d'analyse des textes soumis.

La lisibilité et la formule de Gunning

La *lisibilité* détermine un degré de difficulté que doit surmonter le lecteur pour décoder et encoder un texte emprunté à la langue d'usage ou tiré d'un discours littéraire.

Des Américains ont mis au point des méthodes pour mesurer la lisibilité des textes. Pour les besoins de notre étude, nous utiliserons la formule de Gunning traduite et rapportée par André

Conquet. Bien que cette méthode soit utilisée pour les textes de langue anglaise, elle nous donne des indices permettant de comparer les textes entre eux et d'évaluer si ces mêmes textes peuvent être lu facilement par des élèves de Secondaire IV ou V.

Gunning appelle « indice FOG », le degré de difficulté que représente la lecture d'un texte. Plus cet indice est élevé, plus le lecteur risque de voir diminuer sa capacité de compréhension et de rétention. Ainsi, un texte à indice 7 présente des difficultés de lecture qu'un élève sortant de l'école primaire peut affronter; l'indice 12 révèle un niveau de lecture pour des élèves de secondaire V, l'indice 14 pour des étudiants en deuxième année de CEGEP et l'indice 17 pour des étudiants en troisième année d'université.

Pour déterminer l'indice FOG, Gunning retient le nombre de mots moyen par phrase auquel il additionne le pourcentage de mots de plus de trois syllabes, ceux-ci étant moins courants et moins connus.

Mots de plus de trois syllabes

FRANÇAIS 412

hallucination
marécage
démessurée
imaginée
légendaire
enchevêtrés
agonisaient

Il multiplie ce total par la constante 0,4. Pour nos calculs, nous choisirons le nombre de mots moyen dans le paragraphe le plus long du texte. Ainsi dans l'examen de Français 412, le texte intitulé « L'original » a un indice FOG de 12.

$$25,5 + 4,5 = 30 \times 0,4 = 12$$

Le tableau suivant permet de voir les variables et l'indice FOG pour chaque texte d'examen en 1977.

Il nous faut constater qu'en 1977 les textes de secondaire V sont plus difficiles que les textes de secondaire IV et que les textes choisis pour les élèves de voie faible sont plus faciles que les textes pour les élèves de voie enrichie.

Cependant, l'analyse de ces données nous amène à poser de nouvelles questions. Pourquoi les textes destinés aux élèves de voie moyenne sont-ils plus difficiles que les textes de voie enrichie? Pourquoi des textes destinés à des élèves de niveau secondaire présentent-ils des difficultés de lecture hors de leur portée?

APPLICATION DE LA FORMULE DE GUNNING:

Examens de fin d'études secondaires — Juin 77

Titre du texte	Para. le plus long	N. de mots (moyenne)	N. de phrases	N. de mots de plus de 3 syllabes	Indice Fog	Indice Fog moyen
FRANÇAIS 412						
1 - L'original	4	153	6	7	12	9,44
2 - La violence chez l'enfant	4	103	9	6	6,88	
FRANÇAIS 422						
1 - Hercule	5	119	6	4	9,96	13,04
2 - L'information: L'image cinématique	10	121	4	12	16,12	
FRANÇAIS 432						
1 - L'assemblée	7	124	6	7	10,56	10,84
2 - La fin des prisons	17	115	6	10	11,12	
FRANÇAIS 512						
1 - L'automobile	15	106	6	10	10,84	11,12
2 - Pourquoi ont-ils décroché?						
FRANÇAIS 522						
1 - Germinal	1	106	3	2	14,84	19,52
2 - Que faire de tout ce temps	3	110	2	6	24,20	
FRANÇAIS 532						
1 - Germinal	1	106	3	2	14,84	15,96
2 - Le péché de solitude	13	105	5	7	17,08	

Les examens de 1973 à 1977

Si les rédacteurs des examens de compréhension de texte n'ont pas souvent tenu compte des différents degrés de lisibilité, peut-être ont-ils déjà cherché à graduer les difficultés de secondaire IV à secondaire V, peut-être ont-ils toujours tenté de tenir compte des différentes clientèles selon que l'examen s'adressait à des élèves de voie enrichie, régulière ou allégée.

L'examen de 1974 présente en secondaire IV 911 et en secondaire V 511 le texte *La Benoîte*. Seize questions sur dix-huit sont identiques. De secondaire IV à secondaire V, l'élève acquiert la possibilité de répondre à deux nouvelles questions!

En 1973, en 911 et en 921, on présente *La fin de la vie privée*. Dix questions sur dix-huit sont répétées. En

1974, en 521 et en 531 on propose *Vivre avec le bruit* et *Le défunt par erreur*. 8 et 9 questions sont répétées. En 1975, en 511 et en 521, c'est *Alexandre Che-nevert* et en 421 et en 411 *Les jardiniers de la ville*. Six et neuf questions sont identiques. En 1976, les élèves de 512 et de 522 répondent à des questions différentes, mais doivent comprendre le même texte *Portrait d'un colonisé sportif par lui-même*.

Comment les rédacteurs de ces examens jugent-ils les performances des élèves de voie enrichie, régulière, allégée? Pour tenir compte de la clientèle visée, suffit-il de réduire les exigences, de varier la moitié des questions? Tous les textes peuvent-ils s'adresser indifféremment à toutes les clientèles? Ne choisissons-nous pas nos lectures selon nos intérêts, nos préoccupations? Combien lisent régulièrement les ar-

ticles de *L'Express*? de *Québec Science*? du *Magazine Maclean*? de *Sciences et Avenir*? de *Maintenant*?... Pourtant bon nombre de textes d'examens sont tirés de ces revues. A-t-on oublié ce que voulait dire: partir du connu, partir de l'élève?

Et que dire du choix des textes littéraires extraits de romans, extraits considérés comme des en-soi et dont la compréhension exigeait que l'élève ait été préalablement mis en contact avec toute l'œuvre. Qu'il suffise de rappeler le choix de l'examen de 421 en 1975: *Kamouraska*. Deux pages et quart où tout en veillant son deuxième mari, Elizabeth revit sa vie. Passé et présent se confondent et l'élève devait tenter d'y voir clair! Et nous passons sous silence le choix d'une thématique par trop souvent morbide et empreinte de mort.

Non seulement les examens de textes du Ministère n'ont guère tenu compte des différents degrés de lisibilité, mais ils ont parfois négligé de graduer les difficultés de secondaire IV à secondaire V et ils n'ont pas toujours tenu compte des différentes clientèles étudiantes. Dans ces conditions, que peut vérifier cet examen de compréhension? Permet-il de juger le savoir lire des élèves?

L'examen de compréhension de texte à la fin des études secondaires ayant por à la fin des études secondaires ayant pour but la certification, appartient-il à l'État de le rédiger? Devrait-il être la responsabilité de chaque commission scolaire, de chaque école étant donné que chaque commission scolaire utilise présentement un programme d'études différent? L'examen doit-il être le reflet du programme?

L'examen rédigé par le Ministère devrait-il vérifier autre chose que la compréhension de texte? La formule actuelle est-elle la meilleure? Toute la question demeure très complexe.

Marcel LAMARRE
Suzanne MARTIN
Marcel PENNORS
René VOISARD

Conseillers pédagogiques
à la C.E.C.M.

(1) Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Examen 1977* p. 1.

Bulletin d'information sur les examens, Sciences et techniques des langues.

(2) *Id.*, p. 14.

(3) Extrait de: *Lisibilité* (Paris, Direction de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, 1956) in *Recherches actuelles sur l'enseignement*, présentées par Alain Bentolilla, Actualité pédagogique, Communication et langage, éditions Retz, 1976.