

**Production et validation d'un test de lecture
visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage**

**Recherche menée dans le cadre du programme
de recherche et d'expérimentation de l'ACPQ**

**Martin Riopel
Anne Gagnon
Francine Gagnon
Huguette Maisonneuve**

**Collège Jean-de-Brébeuf
1^{er} septembre 2006**

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Riopel, Martin, 1966-
Gagnon, Anne, 1972-
Gagnon, Francine, 1960-
Maisonneuve, Huguette, 1959-

Production et validation d'un test de lecture visant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-9809116-1-5

Pour obtenir une copie de cette publication, contactez mriopel@sympatico.ca

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2006

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2006

ISBN 2-9809116-1-5

RÉSUMÉ

La multiplication des mesures d'aide à la réussite qui ont vu le jour ces dernières années dans le réseau collégial, notamment la mise sur pied des centres d'aide associés à la formation générale, a fait ressortir le besoin d'outils de dépistage précoce d'élèves en difficulté et l'absence de tels outils. Par exemple, dans certains établissements collégiaux, on utilise un test d'écriture (*Test d'évaluation en français écrit*) pour classer les élèves lors de leur entrée au collégial et pour déterminer s'ils devront suivre un cours de mise à niveau en français. Ce test évalue certaines compétences des élèves en orthographe, en syntaxe et en ponctuation. Or ce test a une portée trop limitée. D'une part, les professeurs, les aides pédagogiques ainsi que les intervenants des centres d'aide ont remarqué que certains élèves qui éprouvent des difficultés importantes dans les cours de la formation générale n'ont pas nécessairement été identifiés par ce test et, de ce fait, ne peuvent bénéficier que tardivement des mesures d'aide offertes par le collège. D'autre part, le test d'écriture n'évalue que les compétences en orthographe, en syntaxe et en ponctuation et ne tient donc pas compte des habiletés langagières plus larges susceptibles d'avoir aussi une influence sur la réussite scolaire, comme celles associées à la lecture d'un texte de niveau collégial.

Dans ce projet de recherche, nous avons tenté de produire et de valider un test de dépistage des élèves en difficulté, qui évalue certaines compétences des élèves en lecture. De façon plus particulière, cette recherche a tenté d'atteindre les cinq objectifs spécifiques suivants :

- Créer une banque de questions permettant de construire un test de dépistage de difficultés de lecture;
- Mettre à l'essai le test produit dans des classes de première année du collège Jean-de-Brébeuf et, si possible, dans plusieurs établissements volontaires du réseau collégial privé;
- Valider le test produit à l'aide d'une démarche destinée à maximiser la corrélation entre les résultats au test et les résultats scolaires, notamment dans des classes de français et de philosophie;
- Construire un prédicteur de réussite scolaire;
- Publier un rapport de recherche, incluant le test validé dans un format prêt à utiliser.

Durant la session d'hiver 2005, nous avons produit et validé une première version du test de dépistage comportant 30 questions à choix multiples d'une durée totale de passation de 50 minutes. Le processus de validation du test a fait intervenir, en plus des quatre membres de l'équipe de recherche, une dizaine de professeurs du collège ainsi que 30 élèves d'un groupe de mise à niveau en français. Les 20 extraits de texte sur lesquels se basaient les questions ont été choisis de façon à correspondre aux différents types de textes susceptibles d'être rencontrés par les élèves lors de leur passage au collégial, soit les textes de type narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif, poétique et théâtral. Les questions, quant à elles, ont été choisies pour faire intervenir un ensemble aussi complet que possible des difficultés associées à la lecture et susceptibles d'influencer la réussite d'un élève du collégial. Nous avons classé ces difficultés en trois catégories, soit les difficultés d'ordre linguistique (énonciation, texte, phrase et lexique), les difficultés liées au raisonnement et les difficultés liées aux connaissances du monde.

Ce test a été mis à l'essai auprès de 243 élèves des groupes réguliers de français du collège Jean-de-Brébeuf, et une corrélation de 50% a été observée avec la CRC moyenne (pour tous les cours suivis) obtenue à la fin de la session d'automne 2004. Cette corrélation a été comparée à celles obtenues pour les principaux prédicteurs de réussite utilisés au collège, soit les tests d'écriture (46%) et TRAC (18%), la moyenne générale au secondaire (70%), la note finale obtenue en secondaire 5 en français (41%), le résultat à l'épreuve finale de français du secondaire (30%) et la note finale en mathématique 536 (60%). Nous en avons conclu que cette première version du test de dépistage de difficultés de lecture était déjà un meilleur prédicteur de la réussite scolaire que les tests habituellement utilisés. Il est important de noter, cependant, que l'objectif principal de cette première mise à l'essai avec un nombre limité d'élèves était de recueillir des corrélations avec la réussite scolaire permettant de réviser le test.

L'analyse de la corrélation de chacune des questions avec la réussite scolaire nous a permis d'identifier les questions les moins susceptibles de dépister les élèves en difficulté. Nous avons ainsi rejeté les 10 questions les moins bien corrélées (corrélations entre 9% et 16%). Puis, pour les 20 questions que nous avons retenues (corrélations entre 17% et 38%), nous avons conservé les choix de réponse les plus intéressants (soit parce qu'ils étaient mieux corrélés, soit parce qu'ils traitaient une difficulté de lecture différente). Dans un deuxième temps, nous avons créé de nouveaux choix de réponse afin de toujours offrir à l'élève sept choix de réponse¹, dont au moins un est faux, et nous avons ajouté dix nouvelles questions. La conception de ces nouveaux choix de réponse et de ces nouvelles questions a été guidée par les constats de la version expérimentale. Ainsi, dans la version révisée, nous proposons peu de choix de réponse faux, nous ne mettons jamais l'élève sur de fausses pistes, nous tentons de présenter le moins possible des choix de réponse très faciles, nous posons peu de questions demandant à l'élève d'identifier l'énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer (parce que cette question n'offre qu'un choix de réponse vrai), et aucune question ne demande à l'élève de compléter un phylactère en ajoutant le marqueur de relation manquant. Nous avons aussi étendu le cadre théorique initial décrivant les difficultés associées à la lecture pour permettre de mieux considérer le rôle du lecteur dans le processus de construction du sens à partir des mots du texte. Finalement, nous avons ajouté 7 nouveaux extraits de textes. Parce qu'il ne semblait pas y avoir de lien entre la longueur d'un texte et le niveau de corrélation des questions posées sur ce texte, nous avons opté pour des extraits plutôt courts.

La version révisée du test a été mise à l'essai dans cinq collèges au début de la session d'automne 2005. Cette seconde mise à l'essai a été effectuée auprès de 712 élèves de première année du collège Jean-de-Brébeuf ainsi qu'auprès de 234 élèves de première année des collèges André-Grasset, Laflèche, Mérici et O'Sullivan. La comparaison des corrélations entre les résultats au test et les CRC finales pour la session d'automne 2005 n'a pas permis d'observer de différence significative entre les groupes d'élèves des différents collèges. Après avoir analysé les résultats obtenus par les élèves lors de la mise à l'essai de la version révisée du test, nous avons conservé les textes, les questions et les cinq choix de réponse les mieux corrélés avec les résultats scolaires (CRC finales pour la session d'automne 2005). Ce test amélioré constitue la version finale du test.

¹ Nous tenions à proposer 7 choix de réponse afin d'être en mesure de conserver, dans la version finale du test, les 5 choix les mieux corrélés.

La corrélation observée entre les résultats au test de lecture final et la CRC moyenne est de 52%. La valeur du coefficient de fidélité du test final (alpha de Cronbach) est de 0,94. Cette fidélité très élevée nous a permis de proposer des versions abrégées du test qui sont tout de même valables. Les versions de 5, 10 et 20 questions présentent respectivement des coefficients de fidélité de 0,8, de 0,85 et de 0,92. Pour la construction d'un prédicteur de réussite scolaire, nous avons retenu la version comportant 20 questions pour une durée de 30 minutes.

Parallèlement à la conception de notre test, nous avons modifié le test d'écriture utilisé au Collège afin d'améliorer sa corrélation tout en réduisant le nombre de questions. Ce test d'évaluation du français écrit est donc passé de 65 à 25 questions pour une durée de 25 minutes. La corrélation observée entre les résultats au test d'écriture modifié et la CRC moyenne est de 53%.

Nous avons enfin construit une combinaison de prédicteurs de réussite scolaire en considérant les résultats des élèves au secondaire, les résultats aux tests d'entrée en lecture, en écriture et en rédaction ainsi que le test sur les acquis précollégiaux (IAP). La décomposition en facteurs principaux effectuée à partir des corrélations entre ces prédicteurs nous a permis de dégager sept facteurs complémentaires susceptibles d'influencer la réussite scolaire, soit: 1) les habiletés de lecture, 2) les habiletés d'écriture, 3) les stratégies d'études, 4) les habiletés en mathématiques, 5) les facteurs d'anxiété, 6) les aspirations scolaires et 7) les croyances scolaires. Selon notre analyse des données recueillies, les meilleurs prédicteurs associés à ces facteurs sont respectivement : 1) le test de lecture développé dans cette recherche, 2) la note terminale en français au secondaire, 3) le facteur de préparation aux examens du test IAP, 4) la note terminale en mathématiques au secondaire, 5) le facteur d'anticipation de l'échec du test IAP, 6) le facteur des aspirations scolaires du test IAP et 7) le facteur de croyance dans la facilité du test IAP. La meilleure combinaison proposée de ces prédicteurs présente un coefficient de corrélation de 82% avec la CRC moyenne à la fin de la première session au collégial. Des combinaisons adaptées ont aussi été proposées pour les domaines disciplinaires du français, de la philosophie, des sciences humaines, des sciences de la nature, des mathématiques, des langues, des arts et des communications. Selon nos données, les corrélations observées pour les combinaisons de corrélations sont les mêmes pour les garçons et les filles.

Nous croyons que les combinaisons de facteurs proposées permettront, en plus de conduire à de meilleures prédictions des résultats scolaires que ne le fait la seule moyenne générale terminale au secondaire, d'orienter les interventions d'aide auprès des élèves en difficulté. Nous avons, par exemple, présenté une liste exhaustive des difficultés pour chacune des questions du test de lecture développé dans cette recherche. À partir de cette liste, les intervenants pourront produire des relevés personnalisés des difficultés de lecture des élèves afin de mieux comprendre les problèmes qu'éprouvent ces élèves et de mieux cibler les interventions dans les centres d'aide et dans les cours de mise à niveau. Le rôle que peut jouer le test de dépistage de difficultés en lecture est donc double : d'une part, il contribue à prédire la réussite scolaire et à faire ressortir les élèves qui pourraient tirer profit de mesures de soutien dès leur entrée au collégial; d'autre part, il peut fournir aux intervenants des cours de mise à niveau et des centres d'aide des données leur permettant de mieux saisir les difficultés de lecture de chaque élève.

Enfin, nous proposons que la combinaison de prédicteurs basée essentiellement sur des tests (tableau 5.7), et qui conduit elle aussi à de meilleures prédictions des résultats scolaires que ne le fait la seule moyenne générale au secondaire, pourrait permettre d'intervenir efficacement auprès d'élèves aux profils particuliers pour lesquels la moyenne au secondaire est difficile à établir ou à comparer avec celle du système scolaire québécois.

RÉSUMÉ DE VULGARISATION

Les habiletés en lecture affectent les résultats scolaires. Du moins, c'est ce que nous dicte notre intuition d'intervenant auprès des jeunes. Alors pourquoi ne pas chercher à développer un outil de dépistage d'habiletés en lecture? Cet outil permettrait d'abord de vérifier s'il est statistiquement possible de lier lecture et réussite scolaire. Dans l'affirmative, il permettrait alors de prédire quels étudiants seraient à risque d'échouer à certains cours en première session, en français ou en philosophie, par exemple. Si un tel outil était utilisé dès l'entrée au collège, les résultats obtenus pourraient servir à diriger les élèves dépistés vers les mesures de soutien appropriées (centres d'aide, cours de mise à niveau), et ce, dès le début de la session. Mieux encore, cet outil de dépistage permettrait également d'établir un diagnostic détaillé, fournissant pour chaque élève un relevé des difficultés de lecture qu'il parvient mal à surmonter. Ce relevé serait utile au tuteur du centre d'aide en français ou en philosophie afin qu'il puisse mieux cibler son intervention ou au professeur du cours de mise à niveau en français, afin qu'il trace un portrait des difficultés de lecture pour l'ensemble de sa classe. Si un tel outil existait, il permettrait donc non seulement de prédire de façon précoce les risques d'échec et d'intervenir tôt auprès des élèves mais aussi d'intervenir auprès d'eux avec beaucoup plus de précision.

MISE AU POINT D'UN TEST DE DÉPISTAGE DE DIFFICULTÉS EN LECTURE

Un tel outil existe. Il a été mis au point par notre équipe de chercheurs dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le programme d'aide à la recherche dans les établissements privés (PREP). Ce projet, d'une durée d'un an et demi, a consisté à sélectionner un ensemble d'extraits de textes et à concevoir une série de questions et de choix de réponse portant sur chacun d'eux. Nous avons choisi d'inclure tous les types que l'élève du collégial est susceptible d'avoir à lire et à comprendre (narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif, poétique, dialogal). La conception des questions et des choix de réponse s'est faite à partir d'un relevé de difficultés de lecture présentes dans les textes, relevé que nous avons établi à partir de la classification suivante : difficultés d'ordre linguistique (énonciation; organisation, progression et cohésion du texte; construction de la phrase; lexicque), difficultés liées au raisonnement (structure logique, type de raisonnement, quantificateurs, présupposés) et difficultés liées aux connaissances du monde (connaissances qui permettent au lecteur d'établir si ce qu'il lit est « plausible »).

Une première version du test (la version expérimentale) a été conçue et mise à l'essai auprès de 243 élèves de première année du collège Jean-de-Brébeuf à l'hiver 2005. Une deuxième version (la version révisée), élaborée au printemps 2005 à la suite de l'analyse des résultats obtenus avec la version expérimentale, a été mise à l'essai à l'automne 2005 auprès de 712 élèves de première année provenant, cette fois, de cinq collèges (Jean-de-Brébeuf, André-Grasset, Lafèche, Mérici et O'Sullivan). Les résultats de cette seconde passation ont permis de sélectionner les textes, les questions et les choix de réponse permettant le mieux de prédire les résultats scolaires et de développer la version finale du test, qui compte 30 questions à 5 choix de réponse.

À chaque étape du processus d'analyse et de révision, ce qui a guidé notre décision de conserver ou de rejeter telle ou telle question, tel ou tel choix de réponse est principalement la corrélation entre le résultat obtenu pour cette question ou pour ce choix de réponse et les résultats scolaires (la cote de rendement collégial moyenne ou CRC moyenne). Cette analyse des données, qui nous a conduits à ne conserver que les questions et les choix de réponse les mieux corrélés², nous a permis de mettre au point un test dont la corrélation avec les résultats scolaires est de 52%. Cette analyse nous a aussi permis d'observer que les choix de réponse qui constituent de meilleurs prédicteurs de résultats scolaires sont ceux qui sont vrais (et non faux) et ceux dont le niveau de difficulté est facile ou moyen³ (et non très facile). Quant aux types de difficulté de lecture sur lesquels s'appuient ces choix de réponse, c'est la piste du lexique et de la construction de la phrase qui nous a semblé la plus prometteuse (tant pour prédire les résultats en philosophie qu'en français) mais nous n'avons pu dégager une tendance constante en ce sens.

Nous avons par la suite préparé un prédicteur combiné, constitué d'un ensemble de mesures évaluatives, incluant ce test de lecture mais aussi les notes de secondaire V en français et en mathématiques ainsi que les résultats obtenus au test IAP⁴ (aspects Préparation aux examens, Anticipation de l'échec, Aspirations scolaires, Croyance à la facilité). La combinaison de ces divers éléments a mené à l'établissement d'un coefficient de corrélation de 82% avec la CRC moyenne à la fin de la première session au collégial.

UN APERÇU DU TEST

Nous avons abrégé la version finale du test pour réduire à 30 minutes son temps de passation. Cette version abrégée ne comporte que 20 questions⁵. Chaque question est toujours suivie de cinq choix de réponse. La plupart du temps, plus d'un choix est vrai. Chaque choix de réponse porte sur au moins une difficulté de lecture particulière. Voici deux exemples de textes et de questions.

Texte 1

« La progression du sida de 1983 à 1993 a été fulgurante et puisque la science n'a pas réussi à trouver le moyen de le guérir, les efforts collectifs et individuels doivent porter sur la prévention de sa transmission. Il s'agit d'une maladie pernicieuse puisque la période entre l'infection et la

² Une question ou un choix de réponse est « mieux corrélé » lorsque la corrélation entre le résultat obtenu pour cette question ou ce choix de réponse et les résultats scolaires est « meilleure », c'est-à-dire plus élevée. Par exemple, un choix de réponse ayant une corrélation de 26% permet mieux de prédire les résultats scolaires qu'un choix de réponse dont la corrélation serait de 4%.

³ Les choix de réponse « faciles » sont ceux qui ont été réussis par 60% à 79% des élèves; les choix de réponse « moyens » sont ceux qui ont été réussis par 40% à 59% des élèves.

⁴ Le test IAP (Inventaire d'Acquis Précollégiaux) est utilisé par les aides pédagogiques. Il permet d'évaluer un grand nombre d'aspects non académiques : Anticipation de l'échec, Réaction d'anxiété, Préparation aux examens, Recours au professeur, Qualité de l'attention, Entraide, Priorité aux études, Croyance dans la facilité, Croyance dans les méthodes, Aspirations scolaires, Clarté des choix d'orientation, Engagement face aux choix, Anxiété sociale, Perception du soutien social, Leadership, Implication sociale, Expérience du secondaire.

⁵ La version finale de 30 questions présente un coefficient de fidélité de 0,94; celle de 20 questions, un coefficient de 0,92.

déclaration de la maladie peut être de 10 ans et que la personne infectée peut ne pas devenir sidatique, mais peut transmettre l'infection. » (JEAN-LUC LACHANCE, « Les voyageurs et le sida », *Au fil des événements*, vol. XXXVIII, numéro 31.)

Question

Selon l'extrait, le sida est une maladie *pernicieuse* parce que...

Choix de réponse

- 1) C'est une maladie qui peut se déclarer dix ans après l'infection.
- 2) C'est une maladie que l'on peut attraper d'une personne qui n'est pas sidatique.
- 3) C'est une maladie dont on ne voit pas les symptômes au début.
- 4) Sa progression a été fulgurante.
- 5) La science n'a pas trouvé le moyen de le guérir.

Texte 2

« [...] Et les Muses de moi, comme étrangères, s'enfuient. »

(JOACHIM DU BELLAY, *Les Regrets*.)

Question

Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait?

Choix de réponse

- 1) Les Muses s'enfuient du poète.
- 2) Les Muses sont étrangères au poète.
- 3) Le poète n'a plus d'inspiration.
- 4) Les Muses trouvent le poète étrange.
- 5) Le poète fait fuir les gens.

Tous les choix de réponse portant sur le premier texte visent à déterminer ce qui peut définir le terme « **pernicieuse** ». Par cette question portant sur une difficulté d'ordre linguistique (**lexique**), nous cherchions à savoir si le lecteur pouvait parvenir à saisir le sens du mot en s'aidant du contexte, ce qui suppose qu'il doit réussir, entre autres, à interpréter correctement le sens du marqueur « **puisque** » et le lien que ce marqueur établit entre les phrases (**construction de la phrase**). Cela suppose aussi qu'il n'essaie pas de répondre à la question en ne s'appuyant que sur ses **connaissances du monde**, c'est-à-dire sur ce qu'il connaît déjà sur le sida.

Les choix de réponse portant sur le deuxième texte exploitent les difficultés de lecture liées à la **construction de la phrase** (choix 1, déplacement d'un complément du verbe : *de moi... s'enfuient*) et au **lexique** (choix 2 : sens du mot « étrangères », mot qui signifiait « étrangères », et choix 3 : sens du mot « Muses », mot qui met sur la piste de la notion d'inspiration).

Pour le texte 1 comme pour le texte 2, les choix de réponse 1, 2 et 3 sont vrais.

DES PISTES À SUIVRE

Les constats de notre recherche sur le dépistage d'élèves à risque de difficultés scolaires par le biais d'un test de lecture nous permettent de tracer certaines voies pour poursuivre la réflexion, soit :

1. se servir des diagnostics détaillés obtenus pour chaque élève et pour chaque classe, le cas échéant, pour développer des outils de travail et du matériel didactique adaptés;
2. se servir des connaissances acquises en développant ce test pour élaborer des tests de dépistage d'habiletés en lecture dans d'autres langues, pour permettre, par exemple, le classement des élèves dans les cours d'anglais;
3. se servir des facteurs principaux du prédicteur combiné pour raffiner les procédures de dépistage des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires.

Bien que ces voies s'annoncent prometteuses, l'équipe de recherche ne pourra, du moins à court terme, disposer ni du temps ni des ressources nécessaires à la poursuite des travaux. Cependant, dès la session d'automne 2006, des capsules de lecture, conçues à partir des éléments-clés que la présente recherche a permis de révéler, seront intégrées au cours de mise à niveau en français sur une base hebdomadaire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	3
RÉSUMÉ DE VULGARISATION	7
Mise au point d'un test de dépistage de difficultés en lecture	7
Un aperçu du test.....	8
Des pistes à suivre	10
TABLE DES MATIÈRES	11
INTRODUCTION	13
1. PROBLÉMATIQUE	15
1.1 Problème de recherche	15
1.2 Objectifs de la recherche.....	18
1.3 Retombées de la recherche	18
2. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES	21
2.1 Types de textes	21
2.1.1 <i>Caractéristiques du texte narratif</i>	21
2.1.2 <i>Caractéristiques du texte descriptif</i>	22
2.1.3 <i>Caractéristiques du texte explicatif</i>	22
2.1.4 <i>Caractéristiques du texte injonctif</i>	23
2.1.5 <i>Caractéristiques du texte argumentatif</i>	23
2.1.6 <i>Caractéristiques du texte poétique</i>	23
2.1.7 <i>Caractéristiques du texte théâtral (dialogal)</i>	24
2.2 Difficultés d'ordre linguistique.....	24
2.2.1 <i>Difficultés liées à l'énonciation</i>	24
2.2.2 <i>Difficultés liées à l'organisation, à la progression et à la cohésion du texte</i>	25
2.2.3 <i>Difficultés liées à la construction de la phrase</i>	26
2.2.4 <i>Difficultés liées au lexique</i>	27
2.3 Difficultés liées au raisonnement.....	27
2.4 Difficultés liées aux connaissances du monde	28
3. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	31
3.1 Vue d'ensemble de la démarche	31
3.2 Construction du test de dépistage de difficultés de lecture	34
3.2.1 <i>Sélection des extraits en fonction de leur type</i>	34
3.2.2 <i>Sélection des extraits en fonction de leurs difficultés de lecture</i>	35
3.2.3 <i>Conception des questions</i>	39
3.2.4 <i>Conception des réponses</i>	40
3.2.5 <i>Rédaction des choix de réponse en fonction des difficultés d'ordre linguistique</i>	40
3.2.6 <i>Rédaction des choix de réponse en fonction des difficultés liées au raisonnement</i>	48
3.2.7 <i>Rédaction des choix de réponse en fonction des difficultés liées aux connaissances du monde</i>	51
4. RÉSULTATS DES MISES À L'ESSAI	53
4.1 Version expérimentale.....	53
4.1.1 <i>Taux de réussite et niveaux de difficulté des questions</i>	53
4.1.2 <i>Corrélations entre les résultats au test et les résultats scolaires pour l'ensemble des cours</i>	56
4.1.3 <i>Corrélations entre les résultats au test et les résultats scolaires pour le cours de français</i>	66

4.1.4	Corrélations entre les résultats au test et les résultats scolaires pour le cours de philosophie	73
4.1.5	Constats pour la version expérimentale	81
4.1.6	Orientations pour la préparation de la version révisée du test	82
4.2	Version révisée	84
4.2.1	Taux de réussite	84
4.2.2	Corrélation entre les résultats au test et les résultats scolaires	85
4.2.3	Vérification des constats pour la version expérimentale	88
4.2.4	Constats pour la version révisée	97
4.2.5	Validité du test de lecture final	98
4.3	Modification du test d'écriture	99
5.	CONSTRUCTION D'UN PRÉDICTEUR COMBINÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE	101
5.1	Corrélations avec chacun des prédicteurs de la réussite scolaire	101
5.2	Facteurs principaux pour l'ensemble des prédicteurs	104
5.3	Combinaisons de prédicteurs pour chacun des domaines disciplinaires	105
5.4	Inventaire des difficultés de la version finale du test de lecture	109
6.	CONCLUSION	111
	RÉFÉRENCES	113
	ANNEXES	115
	Annexe A. Liste détaillée de difficultés de lecture présentes dans chacun des 20 extraits de la version expérimentale du test de lecture	117
A.1	Difficultés d'ordre linguistique	117
A.2	Difficultés liées au raisonnement	121
	Annexe B. Liste détaillée des difficultés de lecture traitées par les questions et les choix de réponse de la version révisée du test de lecture	123
B.1	Difficultés d'ordre linguistique	123
B.2	Difficultés liées au raisonnement	128
	Annexe C. Liste détaillée des difficultés de lecture traitées par les questions et les choix de réponse de la version finale du test de lecture	131
C.1	Difficultés d'ordre linguistique	131
C.2	Difficultés liées au raisonnement	136
	Annexe D. Inventaire des difficultés de lecture traitées par les questions et les choix de réponses de la version finale du test de lecture	139
D.1	Difficultés d'ordre linguistique	139
D.2	Difficultés liées au raisonnement	144
	Annexe E. Version expérimentale du test de lecture, feuille-réponses et corrigé	149
	Annexe F. Version révisée du test de lecture, feuille-réponses et corrigé	167
	Annexe G. Versions finales du test de lecture, feuilles-réponses et corrigés	184
G.1	Test de lecture pour une durée de 50 minutes	185
G.2	Test de lecture pour une durée de 30 minutes	201
G.3	Test de lecture pour une durée de 20 minutes	214
	Annexe H. Test d'écriture révisé pour une durée de 25 minutes, feuille-réponses et corrigé	222

INTRODUCTION

Déjà en 2001, dans un communiqué de presse, le ministre de l'Éducation, M. François Legault, déclarait : « Les taux de diplomation dans nos collèges sont trop bas et il est urgent d'intervenir et de se préoccuper de cette question »⁶. Plus tard, dans une étude réalisée pour l'ACPQ, Riopel⁷ mentionnait que 27% des élèves du réseau collégial privé et 41% des élèves du réseau collégial public échouaient à au moins un cours en première session en 2002. On peut comprendre que, dans ce contexte, les établissements collégiaux aient été invités par le ministre à soumettre des plans de réussite destinés à favoriser le succès des élèves en leur offrant des mesures d'aide adaptées dès leur entrée au collégial, et plus particulièrement pour les cours de la formation générale, qui sont suivis par l'ensemble des élèves. Pour intervenir le plus tôt possible auprès de ces élèves potentiellement en difficulté et tenter de réduire les taux d'échec en première session, il est nécessaire de disposer d'outils de dépistage précoce.

C'est le besoin de tels outils efficaces de dépistage précoce d'élèves en difficulté qui nous a amenés à concevoir un test cherchant à évaluer certaines habiletés de lecture, habiletés langagières jusqu'à présent peu considérées de manière explicite par les mesures de dépistage utilisées par les collèges. En effet, dans la plupart des institutions, le classement des élèves dans les cours de mise à niveau en français se fait soit à partir des résultats des élèves au secondaire (notes de la cinquième secondaire et/ou résultats obtenus à l'examen ministériel de fin d'études), soit à l'aide d'un test d'écriture (test d'évaluation du français écrit) soit par une combinaison de ces deux moyens⁸. Or ces mesures de dépistage cherchent, la plupart du temps, à évaluer les compétences en français écrit. De même, on oriente surtout vers les centres d'aide en français les élèves présentant des faiblesses en grammaire et en rédaction et non ceux dont les compétences en lecture sont peu développées. (D'ailleurs, les mesures d'aide généralement offertes par ces centres visent presque exclusivement l'amélioration du français écrit.) Quant aux centres d'aide en philosophie, ils sont destinés aux élèves dont les premières évaluations dans ce cours sont faibles ou très faibles, sans qu'une analyse des difficultés langagières pouvant conduire à de tels résultats ne soit considérée. Ainsi, l'évaluation de compétences en lecture est peu prise en compte lorsqu'il s'agit d'identifier les élèves qui risquent d'échouer en première session dans leurs cours de français ou de philosophie alors qu'il est convenu que l'habileté à lire est essentielle à la réussite de tels cours. À ce sujet, rappelons ici que la CEEC (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial)⁹ a recensé les principales difficultés rencontrées dans le premier cours de philosophie. Résultat : la lecture des textes philosophiques pose problème pour une grande partie des élèves à cause de leur densité et, surtout, du vocabulaire et de la syntaxe, qui leur apparaissent difficiles d'accès.

⁶ Ministère de l'Éducation, *François Legault fait le bilan des plans de réussite des établissements collégiaux du Québec*, communiqué de presse, 5 octobre 2001.

⁷ Martin Riopel, *Les effectifs et la réussite au réseau collégial privé : une étude comparative*, ACPQ, 2004, p. 67.

⁸ Voir à cet effet le numéro spécial du bulletin *Correspondance* consacré aux mesures de rattrapage en français (vol. 3, no 3, février 1998).

⁹ Diane Gendron et Martin Provencher, *Philosopher au Collège : Enquête sur la perception des étudiants*, rapport de recherche produit dans le cadre du Regroupement de collèges, PERFORMA, Montréal, Collège de Rosemont, 2003.

Dans ce projet de recherche, nous proposons de produire et de valider un test de dépistage des élèves en difficulté, qui évalue certaines compétences des élèves en ce qui a trait à la lecture. Ce test permettra de mieux cibler les élèves à risque, d'abord en philosophie et en français. Ce test pourra éventuellement servir aussi à dépister des élèves à risque dans des cours d'autres disciplines, notamment en sciences humaines.

La suite de ce rapport est divisée en six sections. Dans la section 1. *Problématique*, nous présenterons le problème de recherche dans son contexte, les objectifs de la recherche ainsi que ses retombées attendues. Dans la section 2. *Considérations théoriques*, nous consignerons les considérations qui nous ont guidés lors de la sélection des textes et de la conception des questions et des choix de réponse du test de dépistage de difficultés de lecture. Dans la section 3. *Considérations méthodologiques*, nous présenterons la méthode que nous avons choisie pour le processus de conception, de révision et de mise à l'essai du test élaboré. Dans la section 4. *Résultat des mises à l'essai*, nous ferons état des résultats obtenus et de certains constats qui ont conduit à la révision et à l'amélioration de la version expérimentale du test, puis des résultats obtenus lors de la passation de la version révisée. Dans la section 5. *Construction d'un prédicteur combiné de réussite scolaire*, nous expliquerons comment les résultats au test peuvent être utilisés pour prédire la réussite scolaire et identifier des élèves à risque, notamment pour les cours de français et de philosophie. Finalement, dans la section 6. *Conclusion*, nous résumerons brièvement les principaux résultats de la recherche et proposerons de nouvelles pistes de travail.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1 PROBLÈME DE RECHERCHE

L'entrée au collégial est une étape importante et parfois difficile du cheminement scolaire d'un élève québécois. Il s'agit presque toujours d'un moment où l'élève doit se familiariser avec de nouveaux lieux physiques, de nouveaux collègues de classe, de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouvelles disciplines scolaires. Parmi ces dernières, la philosophie a ceci de particulier qu'elle est obligatoire pour tous les élèves puisqu'elle fait partie de la formation générale, qui comprend aussi obligatoirement le français, l'anglais et l'éducation physique. Le fait que les cours de la formation générale soient communs à tous les programmes, qu'ils soient préuniversitaires ou techniques, est une des raisons qui expliquent que les difficultés éprouvées dans les cours des disciplines de la formation générale représentent une partie importante de l'ensemble des difficultés éprouvées par les élèves du collégial. Si elles ne sont pas les seules, ces difficultés sont suffisamment importantes pour qu'on s'y intéresse dans cette recherche.

Les dernières réformes de l'enseignement collégial ont eu lieu en 1993 et en 1995. Parmi les changements proposés concernant la formation générale, les plus importants ont été d'augmenter le temps de formation consacré aux cours de français et d'anglais en diminuant celui consacré aux cours de philosophie et d'éducation physique¹⁰. Le temps consacré aux cours de la formation complémentaire a aussi été diminué. Quant au contenu, la marge de manœuvre obtenue pour les cours de français a permis aux professeurs de cette discipline de consacrer plus de temps à l'amélioration de la langue, mais la nouvelle orientation des cours de littérature, fondée sur une approche historique et sur la dissertation, a fait surgir, chez les élèves de plusieurs collèges, des problèmes nouveaux. Pour la philosophie, la diminution du temps consacré aux cours a produit un resserrement du contenu qui a eu pour effet d'augmenter les difficultés éprouvées par les élèves. De plus, comme le mentionnent Hébert et Péloquin¹¹, « la réforme du collégial [...] est venue confirmer l'importance de l'argumentation » et a mis en évidence l'importance « de se doter d'outils d'évaluation valides » de cette compétence. Bien entendu, les réformes ont aussi eu des effets sur les cours des autres disciplines de la formation générale et de la formation spécifique des programmes d'études du collégial, mais nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement au français et à la philosophie, en espérant que les résultats les plus généraux de notre recherche pourront être étendus à d'autres disciplines.

À la suite des différentes réformes, plusieurs centres d'aide à la réussite ont vu le jour dans le réseau collégial, notamment ceux associés au français et à la philosophie. L'augmentation des mesures d'aide à la réussite a permis de mettre en évidence le besoin d'outils de dépistage adaptés au contexte du collégial. L'absence de tels outils de dépistage précoce d'élèves en difficulté empêche d'offrir aux élèves des mesures d'aide susceptibles de réduire

¹⁰ Collège Jean-de-Brébeuf, *Prise de position du Collège Jean-de-Brébeuf face à l'avenir de l'enseignement collégial*, Mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'enseignement collégial québécois, 2004.

¹¹ Yves Hébert et Florian Péloquin, *Test diagnostique en argumentation*, Cégep Joliette – De Lanaudière, 1997, p. 5.

les taux d'échec en première session qui sont, comme nous l'avons mentionné précédemment, relativement importants.

Au collège Jean-de-Brébeuf, comme dans plusieurs autres établissements collégiaux, on utilise un test d'écriture (Test d'évaluation en français écrit¹²) pour classer les élèves lors de leur entrée au collégial et déterminer s'ils devront suivre un cours de mise à niveau en français. Ce test évalue certaines compétences des élèves en orthographe, en syntaxe et en ponctuation. Or ce test a une portée trop limitée. D'une part, les professeurs, les aides pédagogiques ainsi que les intervenants des centres d'aide ont remarqué que certains élèves qui éprouvent des difficultés importantes dans les cours de la formation générale n'ont pas nécessairement été identifiés par ce test et, de ce fait, ne peuvent bénéficier que tardivement des mesures d'aide offertes par le collège. D'autre part, le test d'écriture n'évalue que les compétences en orthographe, en syntaxe et en ponctuation et ne tient donc pas compte des habiletés langagières plus larges, comme la compréhension d'un texte de niveau collégial.

En philosophie, les intervenants des centres d'aide utilisent souvent des tests courts pour dépister les élèves en difficulté. Au Collège Jean-de-Brébeuf, par exemple, on a déjà demandé aux élèves d'identifier l'idée principale ou les idées secondaires d'un extrait de texte. Il s'agit de questions ouvertes qui donnent trop de latitude au correcteur dans l'appréciation des réponses fournies par les élèves. Les intervenants du centre d'aide ont d'ailleurs rapporté que ces tests ne sont pas des outils fiables pour repérer les élèves ayant besoin d'une aide continue pendant une session entière. Ils ont aussi déploré le fait que les résultats scolaires accumulés, qui sont disponibles trop tardivement, sont actuellement les seuls bons indicateurs. D'autres collèges, par exemple le Cégep St-Laurent et le Cégep St-Jean-sur-Richelieu, utilisent des tests d'environ 15 minutes basés sur des extraits de textes philosophiques et comptant une douzaine d'affirmations dont il faut déterminer la véracité. Les données que nous avons obtenues ne nous ont pas permis d'observer une corrélation significative de ces tests avec les résultats scolaires.

D'autres tests, plus rigoureux, ont aussi été élaborés pour évaluer la compétence des élèves en philosophie. Par exemple, Tremblay et Lacroix¹³ ont produit trois tests :

- le test *Cogit*, qui évalue les habiletés logiques des élèves selon une formule inspirée du *New Jersey Test of Reasoning Skills Form B*, datant de 1985, sous forme de questions et de réponses à choix multiples;
- le test *Paré*, qui évalue l'habileté des élèves à comprendre des textes argumentatifs en leur demandant une rédaction qui rend compte de leur compréhension;
- le test *Qwestar*, qui évalue l'habileté des élèves à rédiger un texte argumentatif.

Selon Hébert et Péloquin¹⁴, les tests précédents sont insatisfaisants soit parce qu'ils ne portent pas sur une compétence suffisamment large ou bien parce qu'ils demandent aux élèves de rédiger un texte, ce qui rend trop difficile le traitement des résultats par les intervenants du milieu collégial. Ces auteurs se sont intéressés plus particulièrement à la

¹² Ce test revu et corrigé par Mme Lucie Rozon et M. Daniel Maccabée, professeurs au Collège Jean-de-Brébeuf, comporte 65 questions à choix multiples auxquelles les élèves doivent répondre en 60 minutes.

¹³ R. Tremblay et J.-G. Lacroix, *Apprentissage philosophique en réseau informatique*, Cégep du Vieux-Montréal, 1996.

¹⁴ Yves Hébert et Florian Péloquin, *Test diagnostique en argumentation*, Cégep Joliette – De Lanaudière, 1997, p. 8.

compétence des élèves en argumentation et ils ont construit un test sous forme de questions et de réponses à choix multiples pour évaluer cette compétence. Lors de l'expérimentation de leur test, ils ont observé une corrélation modérée de 0,37 avec la cote du secondaire. Nous croyons que cette corrélation modérée pourrait indiquer que la compétence en argumentation n'est peut-être pas la plus importante dans la réussite des élèves au collégial et qu'il pourrait être intéressant de chercher une compétence plus fondamentale, plus large, plus universelle, qui influencerait significativement la réussite dans plusieurs disciplines. Nous retenons cependant les arguments de ces auteurs concernant la forme du test sous forme de questions et de réponses à choix multiples qui facilite l'utilisation du test par les intervenants des centres d'aide.

Si l'on étend la recherche aux tests anglophones de dépistage des habiletés langagières, argumentatives et de raisonnement, on obtient évidemment plusieurs tests américains qui sont utilisés dans plusieurs contextes. Hébert et Péloquin¹⁵ en mentionnent cinq concernant le raisonnement, soit :

« Cornell Critical Thinking Test level Z (1985)
Cornell Critical Thinking Test level X (1985)
Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (1985)
New Jersey of Reasoning Skills Test Form B (1985)
Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Form A (1980) »

Dans ces tests¹⁶, les réponses aux questions se présentent sous la forme de choix multiples et permettent principalement d'évaluer la compétence des élèves à évaluer la qualité des arguments, à effectuer des déductions et des inductions, à résoudre des énigmes, à identifier des sophismes et à effectuer des raisonnements par analogie.

D'autres tests sont utilisés dans les collèges et les universités américaines. Par exemple, les tests SAT et ACT, qui visent à sélectionner les élèves aptes à entrer dans les collèges américains, et le test LSAT, qui évalue les candidats qui se destinent aux facultés universitaires de droit. Ces tests comportent tous plusieurs sections qui visent à évaluer, par exemple, les aptitudes aux différents types de raisonnement (logique, analytique, mathématique) ainsi que les aptitudes à comprendre et à rédiger un texte.

Les tests américains présentent plusieurs inconvénients, le premier étant évidemment la langue elle-même : il faudrait en effet traduire ces tests pour les utiliser. C'est ce qu'ont fait, par exemple, Tremblay et Lacroix, qui ont été cités précédemment. Un second inconvénient concerne la durée de passation de ces tests qui, dans tous les cas, varie entre trois et cinq heures. Cette longue durée est rendue nécessaire par le grand nombre de sections à choix multiples de ces tests (plus de cinq) dont chacune dure plus de 30 minutes. Ces tests se terminent aussi toujours par une longue rédaction de l'élève sur un sujet donné. Enfin, ces tests mettent principalement l'accent sur le raisonnement (même dans les sections concernant la compréhension de textes), et cela ne nous semble pas suffisant. En effet, cette piste a été suivie par Hébert et Péloquin, qui ont été cités précédemment et qui ont obtenu

¹⁵ Idem, p. 7.

¹⁶ R. Tremblay, J. G. Lacroix et L. Lacerte, *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation*, Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, Service de la recherche, 1994. Des exemples de ces tests sont inclus dans l'étude en annexe, pp. 187-208.

des corrélations modestes. Nous voulons, dans cette recherche, nous intéresser à une compétence plus large et que nous espérons plus significative dans la réussite scolaire.

Une piste de recherche intéressante est suggérée dans une étude récente effectuée dans quelques établissements collégiaux québécois. En effet, De Serres *et al.*¹⁷ suggèrent que les difficultés de compréhension de nature langagière peuvent avoir une influence significative sur la réussite des élèves dans d'autres disciplines que le français et qu'un test construit pour dépister les difficultés de compréhension de nature langagière peut même permettre d'identifier efficacement les élèves en difficulté dans des disciplines comme les mathématiques, la physique, la chimie et la biologie. L'étude a révélé que les résultats aux tests de dépistage construits pour les cours de sciences (avec une corrélation de 0,72) présentent une meilleure corrélation avec les résultats scolaires que les résultats au test d'écriture pour les cours de français ou les résultats du test de Hébert et Péloquin pour les cours de philosophie. Il est important de noter, cependant, que les tests élaborés par De Serres *et al.* pour les disciplines mathématiques, physique, chimie et biologie ne peuvent être utilisés dans les disciplines de la formation générale puisqu'ils utilisent des langages graphiques et symboliques spécialisés. Si on la généralise au domaine de la formation générale dans les collèges, la piste du langage nous amène à nous intéresser aux difficultés de lecture qui concernent la compréhension du langage écrit.

1.2 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de produire et de valider un test de dépistage des élèves en difficulté, qui évalue certaines compétences des élèves en lecture.

De façon plus particulière, cette recherche tentera d'atteindre les cinq objectifs spécifiques suivants :

- Créer une banque de questions permettant de construire un test de dépistage de difficultés de lecture;
- Mettre à l'essai le test produit dans des classes de première année du collège Jean-de-Brébeuf et, si possible, dans plusieurs établissements volontaires du réseau collégial privé;
- Valider le test produit à l'aide d'une démarche destinée à maximiser la corrélation entre les résultats au test et les résultats scolaires, notamment dans des classes de français et de philosophie;
- Construire un prédicteur de réussite scolaire;
- Publier un rapport de recherche, incluant le test validé dans un format prêt à utiliser.

1.3 RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

La retombée principale de cette recherche sur les collèges participants et sur l'ensemble du réseau collégial privé sera certainement le test de dépistage de difficultés de lecture produit durant la recherche. Ce test pourra être utilisé pour identifier les élèves éprouvant des

¹⁷ Margot De Serres *et al.*, *Intervenir sur les langages en mathématiques et en sciences*, Montréal : Modulo, 390 p., 2003.

difficultés de compréhension d'un texte écrit, compétence essentielle dans bon nombre de disciplines.

Il permettra aussi aux professeurs, aux aides pédagogiques ainsi qu'aux intervenants oeuvrant au sein des centres d'aide de la formation générale d'avoir davantage d'informations sur les difficultés éprouvées par les élèves faibles, d'intervenir rapidement auprès de ces élèves et d'adapter les mesures d'aide en conséquence. Nous espérons que ces interventions précoces contribueront à diminuer le nombre d'échecs.

Nous croyons aussi que l'originalité de la méthode utilisée pour élaborer le test est une retombée significative de cette recherche, car elle pourra aussi servir de modèle pour des équipes d'autres collèges qui voudraient élaborer des tests de dépistage efficaces adaptés à d'autres compétences. La méthodologie permettant d'atteindre chacun des objectifs est présentée au chapitre 3.

2. CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

La sélection des textes de même que la conception des questions du test ont été guidées par certaines considérations théoriques. Puisque le test que nous cherchons à produire doit pouvoir dépister les élèves dont les difficultés de lecture sont susceptibles d'avoir une influence sur la réussite de leurs cours en première session, plus particulièrement sur la réussite des cours de français et de philosophie, il s'est avéré souhaitable que les types de textes choisis couvrent les types de textes étudiés dans ces cours et que les éléments qui pourraient présenter une certaine difficulté pour les élèves plus faibles soient pris en compte tant dans le choix des textes que dans la formulation des questions.

2.1 TYPES DE TEXTES

En théorie, les textes peuvent être classés en grands types, chaque type correspondant à une intention de communication (raconter, décrire, expliquer, convaincre, faire agir, etc.). On distingue généralement sept types de textes:

- le texte narratif;
- le texte descriptif;
- le texte explicatif;
- le texte argumentatif;
- le texte injonctif;
- le texte poétique;
- le texte théâtral (dialogal).¹⁸

En réalité, il est souvent difficile de classer un texte entier dans une seule de ces catégories. Il n'est pas rare, en effet, de trouver, dans un même texte, des « séquences » de types différents.¹⁹ Par exemple, il est possible de trouver, à l'intérieur d'un récit (texte narratif), un dialogue mettant en scène deux personnages (séquence dialogale), dont l'un tente, par ses paroles, d'influencer le comportement de l'autre (séquence injonctive).

Dans cette première section, nous présenterons les caractéristiques sommaires de chacun de ces types, caractéristiques qui nous ont permis de classer les textes de notre test.

2.1.1 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE NARRATIF

Un texte narratif est un texte dans lequel un narrateur raconte une histoire. Cette histoire peut être racontée suivant son ordre chronologique. Le narrateur peut, au contraire, présenter les événements en réorganisant leur ordre et leur rythme. Enfin, le narrateur peut choisir de

¹⁸ Cette classification est celle que l'on retrouve sur le site littéraire multimaniamania (<http://www.multimania.com/plavergne/typtxt.htm>). Elle a le mérite d'être à la fois simple et exhaustive.

¹⁹ La notion de « séquences textuelles » est tirée de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* de Suzanne CHARTRAND.

raconter l'histoire en se plaçant dans la peau d'un personnage ou dans celle d'un simple témoin des événements.

On reconnaît une séquence narrative par les indicateurs de temps qui jalonnent le récit. On peut considérer, par exemple, l'extrait suivant dans lequel les indicateurs de temps ont été soulignés.

« Parfaitement à jeun
Je reviens d'une belle fête
J'ai enterré Huguette ce matin
Parfaitement à jeun
J'ai fait semblant de pleurer
Pour ne pas faire rater la fête » (JACQUES BRETEL, *L'œuvre intégrale*.)

Le discours narratif peut servir à divertir, à informer ou à convaincre le destinataire.

2.1.2 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE DESCRIPTIF

Un texte descriptif est un texte dans lequel le narrateur décrit un lieu, un personnage ou un objet, réels ou imaginaires. La description peut être objective ou subjective.

On reconnaît une séquence descriptive par la présence d'indicateurs de lieu et de verbes de perception (faisant appel au sens de la vue, de l'ouïe, de l'odorat, du goût ou du toucher). On peut considérer, par exemple, l'extrait suivant dans lequel les indicateurs de lieu et les verbes de perception ont été soulignés.

« On voyait dans les rues et sur les places de la ville des monceaux de têtes, de mains et de pieds. Fantassins et chevaliers se frayaient un chemin à travers les cadavres. Mais tout cela n'était encore que peu de chose. Accédons au temple de Salomon, où les Sarrasins avaient coutume de célébrer les solennités de leur culte. Qu'arriva-t-il en ces lieux? Si nous disons la vérité, nous dépassons la limite du croyable. » (RAYMOND D'AGILE, *Historia Francorum qui ceperunt Hierusalem*.)

Le discours descriptif peut servir à informer, à créer une atmosphère, à jouer le rôle d'exemple ou de preuve dans une démonstration.

2.1.3 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE EXPLICATIF

Un texte explicatif est un texte qui cherche à faire comprendre un phénomène ou une idée. L'explication est généralement objective.

On reconnaît une séquence explicative par la présence d'un vocabulaire spécialisé et par l'effacement de l'émetteur. On peut considérer, par exemple, l'extrait suivant dans lequel le vocabulaire spécialisé a été souligné.

« Quelques algébristes, gens toujours utiles au public, prendront sur-le-champ la plume, et trouveront que, puisque M. Micromégas, habitant du pays de Sirius, a de la tête aux pieds vingt-quatre mille pas, qui font cent vingt mille pieds de roi, et que nous autres, citoyens de la terre, nous n'avons guère que cinq pieds, et que notre globe a neuf mille lieues de tour; ils trouveront, dis-je, qu'il faut absolument que le globe qui l'a produit ait au juste vingt et un millions six cent mille fois plus de circonférence que notre petite terre. » (VOLTAIRE, *Micromégas*.)

Le discours explicatif remplit une fonction didactique.

2.1.4 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE INJONCTIF

Un texte injonctif est un texte qui cherche à mobiliser le destinataire.

On reconnaît une séquence injonctive par la présence d'injonctions (exprimées à l'infinitif ou à l'impératif), d'apostrophes, d'interrogations oratoires. On peut considérer, par exemple, les extraits suivants dans lesquels les injonctions exprimées à l'impératif ont été soulignées.

« Tenez-vous prudemment entre les deux extrêmes ;
Marchez au milieu : c'est le plus sûr des systèmes » (OVIDE)

« Étudiez comme si vous deviez vivre toujours ;
Vivez comme si vous deviez mourir demain » (ISIDORE DE SÉVILLE)

Le discours injonctif a pour fonction de faire agir.

2.1.5 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE ARGUMENTATIF

Un texte argumentatif est un texte qui vise à convaincre (influencer en ayant recours à un raisonnement logique, à des arguments rationnels) et à persuader (influencer en jouant sur l'affectivité et la sensibilité).

On reconnaît une séquence argumentative par la présence d'une thèse (idée directrice), d'arguments (idées qui consolident la thèse) soutenus par des exemples, et de connecteurs logiques. On peut considérer, par exemple, l'extrait suivant dans lequel la thèse a été soulignée.

« Les histoires du Père Noël ne sont pas anodines. En effet, ces histoires attaqueront un jour la confiance absolue de l'enfant en ses parents, puisque ses amis lui en apprendront tôt ou tard le ridicule. Or, cette confiance est le fondement de toutes les valeurs et croyances inculquées aux enfants par leurs parents. »
(JOSEPH DUHR, *L'art des arts, éduquer un enfant.*)

Le texte argumentatif se fonde sur trois formes de raisonnement : l'induction, la déduction et le raisonnement par analogie.

Le discours argumentatif a pour fonction d'influencer le destinataire.

2.1.6 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE POÉTIQUE

Un texte poétique est un texte qui cherche à émouvoir ou à enseigner.

On reconnaît une séquence poétique par la présence d'images, par la structure et le rythme particuliers des phrases, par le jeu des sonorités. On peut considérer, par exemple, l'extrait suivant dans lequel les sonorités fricatives (f, s, v, z, j) ont été soulignées.

« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme celui-là qui conquiert la toison,

Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge! » (DU BELLAY, *Les Regrets*.)

2.1.7 CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE THÉÂTRAL (DIALOGAL)

Un texte théâtral est un texte conçu pour la scène. Il se caractérise par l'alternance de didascalies (désignations des personnages et indications scéniques) et de discours (monologue, dialogue, aparté, etc.)

On reconnaît une séquence dialogale par la présence des propos (en discours direct) d'au moins deux interlocuteurs.

On peut considérer, par exemple, l'extrait suivant dans lequel les interlocuteurs ont été soulignés.

« L'Actualité : Oui, mais qui va protéger les jeunes de 11- 12 ans à qui on vend du crack près des cours d'écoles ?

« Jacques Le Roy : Une fois la drogue légalisée, toute l'infrastructure du milieu disparaîtrait : les trafiquants, les pourvoyeurs qui font la rue et créent cette culture de la drogue. » (MARIE-THÉRÈSE RIBEYRON, « Interview avec Jacques Le Roy : Faut-il légaliser la drogue? », *L'Actualité*, volume XV, numéro 7.)

2.2 DIFFICULTÉS D'ORDRE LINGUISTIQUE

Nous avons retenu comme modèle de fonctionnement de la langue celui qui inclut les dimensions syntaxique, textuelle et énonciative.²⁰ La prise en compte de ces trois dimensions nous amène à considérer que, pour parvenir à dégager le sens d'un texte, le lecteur devrait être en mesure de saisir les marques de l'énonciation, de repérer ce qui cimente le texte et ce qui l'organise ainsi que de se servir des règles de construction des phrases pour établir les relations entre les mots. Enfin, la compréhension du sens (propre ou figuré) des mots s'avère essentielle.

2.2.1 DIFFICULTÉS LIÉES À L'ÉNONCIATION

Un énoncé est toujours produit dans un certain cadre, c'est-à-dire que quelqu'un (le locuteur) s'adresse à quelqu'un (le ou les destinataires), dans un certain lieu, à un certain moment, avec une certaine intention (acte de langage). L'émetteur peut s'exprimer de manière neutre (point de vue distancié) ou en laissant transparaître sa position sur l'énoncé qu'il émet (point de vue engagé).

La difficulté à saisir l'une de ces composantes de l'énonciation entraîne un mauvais décodage de l'énoncé, ce qui conduit à une compréhension imprécise ou même erronée du message.

Prenons comme exemple cet extrait de *Cinq leçons de psychanalyse*, de Sigmund Freud.

« Notre répugnance à nous intéresser à nos rêves s'explique par les tendances impudiques et immorales qui se manifestent ouvertement dans certains d'entre eux.

²⁰ Nous nous sommes largement inspirés du modèle présenté par Éric GENEVAY dans *Ouvrir la grammaire*.

– L'Antiquité, on le sait, n'a pas partagé ce mépris, et aujourd'hui encore le bas peuple reste curieux des rêves auxquels il demande, comme les Anciens, la révélation de l'avenir. »

Dans cet extrait, l'auteur explique pourquoi « les gens » n'accordent pas d'attention à leurs rêves. Or, son explication est tout sauf objective et universelle. D'abord, il laisse transparaître son appartenance à la classe bourgeoise, classe à laquelle il associe également ses lecteurs (marques de 1^{ère} personne du pluriel, qui s'oppose à la 3^e personne du singulier désignant le bas peuple). Ces simples marques de 1^{ère} personne du pluriel (*notre, nous, nos*) ont pour effet de restreindre la portée de l'explication qu'il donne : seule la classe bourgeoise, vu sa morale, mépriserait les rêves pour les raisons qu'il invoque. Les autres (*le bas peuple*) auraient gardé une attitude d'ouverture semblable à celle des Anciens.

Un élève qui ne saisirait que le caractère explicatif de cet extrait, sans porter une attention particulière à qui sont le locuteur et les destinataires, pourrait considérer que ce message est neutre, objectif (« scientifique ») et qu'il exprime une vérité générale (« une règle »), ce qui est tout à fait faux. De telles interprétations sont pourtant fréquentes.

2.2.2 DIFFICULTÉS LIÉES À L'ORGANISATION, À LA PROGRESSION ET À LA COHÉSION DU TEXTE

Un texte est un ensemble organisé de phrases. On retient généralement trois types d'organisation textuelle : l'organisation logique (marquant le raisonnement), l'organisation temporelle (situant le lecteur dans le temps) et l'organisation spatiale (situant le lecteur dans l'espace).

Dans un texte, les phrases sont reliées entre elles soit par juxtaposition (seule la ponctuation unit les phrases), soit par coordination ou par subordination (il y a alors présence de marqueurs de relation qui indiquent le lien logique entre les phrases : cause, conséquence, condition, opposition, etc.). Les phrases sont également liées par les reprises (répétitions, pronoms, synonymes, périphrases, termes génériques ou synthétiques, etc.) qui, en reprenant un élément déjà exprimé, donnent au texte son caractère de continuité.

Enfin, dans un texte, l'information répond également à un principe de progression, c'est-à-dire qu'à une information reprise doit s'ajouter une information nouvelle, qui assure le développement du propos.

La difficulté à repérer ou à saisir le sens d'un organisateur textuel, d'un marqueur de relation ou d'un élément de reprise peut entraîner une compréhension fautive ou approximative du message.

Prenons comme exemple cet extrait d'un texte portant sur le sida, paru dans la revue *Au fil des événements*.

« La progression du sida de 1983 à 1993 a été fulgurante et puisque la science n'a pas réussi à trouver le moyen de le guérir, les efforts collectifs et individuels doivent porter sur la prévention de sa transmission. Il s'agit d'une maladie pernicieuse puisque la période entre l'infection et la déclaration de la maladie peut être de 10 ans et que la personne infectée peut ne pas devenir sidatique, mais peut transmettre l'infection. »

Un lecteur qui n'observerait pas la présence du marqueur de relation *puisque* ou qui ignorerait que ce marqueur exprime une cause ne serait pas en mesure de saisir que c'est parce que la science n'a pas réussi à trouver le moyen de guérir le sida que les efforts doivent porter sur la prévention de cette maladie, dont la progression a été fulgurante. Ce lecteur se trouverait également dans l'impossibilité de relever que c'est le fait que la période entre l'infection et la déclaration de la maladie peut être de 10 ans et que la personne infectée peut transmettre la maladie même si elle n'est pas devenue sidatique qui rend la maladie pernicieuse, c'est-à-dire dangereuse.

Prenons comme autre exemple cet extrait de la chanson *Parfaitement à jeun* de Jacques Brel.

« [...] Parfaitement à jeun
Je reviens d'une belle fête
J'ai enterré Huguette ce matin [...]
Parfaitement à jeun
En enterrant ma femme
J'ai surtout enterré
La maîtresse d'André
Je ne l'ai su que ce matin
Et par un enfant de chœur [...] »

Dans ce texte, le narrateur désigne une femme qu'il vient juste d'enterrer, d'abord par son prénom (*Huguette*), puis par le lien qui l'unissait à elle (*ma femme*), puis par la relation qu'elle avait établi avec un autre homme (*la maîtresse d'André*). Il affirme enfin que ce n'est que ce matin qu'il a su cela (*l'*). Pour être en mesure de comprendre ce à quoi réfère le pronom *l'*, le lecteur doit être capable de remonter la chaîne des reprises et de saisir que ce que le narrateur a appris ce matin, c'est que sa femme, Huguette, était la maîtresse d'André.

2.2.3 DIFFICULTÉS LIÉES À LA CONSTRUCTION DE LA PHRASE

La capacité à repérer les constituants de la phrase (sujet, prédicat, complément de phrase) ou à les restituer s'ils ont été effacés (ellipse) de même que l'habileté à saisir le sens d'une phrase selon son type (déclarative, exclamative, interrogative, impérative) et ses formes (positive ou négative, neutre ou emphatique, active ou passive) sont essentielles pour comprendre le sens d'un énoncé. Pouvoir établir les liens entre les mots, en étant sensible, notamment, au rôle des prépositions ou à la présence de marques d'accords grammaticaux s'avère également un atout précieux pour le décodage d'une phrase. Enfin, il importe aussi d'être en mesure de dégager la valeur du temps et du mode des verbes.

Prenons comme exemple cet extrait d'un poème de Joachim du Bellay.

« Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme celui-là qui conquiert la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge! »

Pour comprendre que le poète envie ceux qui, après avoir fait un beau voyage, retournent, pleins de sagesse, vivre entre leurs parents le reste de leur vie, et pour comprendre que Ulysse et celui qui conquiert la toison sont deux personnages qui ont connu ce sort, le lecteur

doit d'abord être capable de reconstituer l'ordre des mots dans la phrase. Sans cette reconstitution, le sens extrait de l'énoncé reste approximatif.

Dans ce vers d'un autre de ses poèmes, Du Bellay écrit :

« (...) Et les Muses de moi, comme étranges, s'enfuient. »

Cette fois, pour bien comprendre cette phrase, le lecteur doit, dans un premier temps, être capable de replacer ses constituants dans leur ordre habituel, en s'aidant de la préposition *de*, qui introduit un complément (dans ce cas, du verbe *s'enfuient*), et de la marque du pluriel (*s*) accolée à l'adjectif *étranges*. Reconstituée, la phrase devient : *Et les Muses s'enfuient de moi comme si elles étaient devenues des étrangères*. Dans un deuxième temps, pour saisir que cette phrase signifie que le poète n'a plus d'inspiration, le lecteur doit connaître le sens du mot *Muses*, ce qui fait appel à ses connaissances lexicales ou culturelles, et le sens ancien du mot *étranges*.

2.2.4 DIFFICULTÉS LIÉES AU LEXIQUE

Les connaissances lexicales contribuent évidemment dans une large mesure à la compréhension d'un texte, mais le sens d'un mot peut souvent être déduit du contexte ou obtenu par l'analyse des préfixes et des suffixes qui le composent.

Par exemple, dans cet extrait portant sur l'éducation des enfants, le mot *anodines*, qui apparaît dès la première phrase, est en quelque sorte défini dans le reste du texte.

« Les histoires du Père Noël ne sont pas anodines. En effet, ces histoires attaqueront un jour la confiance absolue de l'enfant en ses parents, puisque ses amis lui en apprendront tôt ou tard le ridicule. Or, cette confiance est le fondement de toutes les valeurs et croyances inculquées aux enfants par leurs parents. Ainsi, le fondement étant ébranlé, le même doute risque de s'étendre aux autres croyances plus importantes que celle du Père Noël. »

Un bon lecteur comprendra aisément que les histoires du Père Noël ne sont pas sans danger, parce qu'il pourra suivre le raisonnement balisé par les organisateurs textuels (*en effet, or, ainsi*) et par les composantes qui expriment une cause (marqueur de relation *puisque*, participiale *le fondement étant ébranlé*).

De même, il importe de pouvoir saisir le sens figuré de certains mots ou de certaines expressions. Par exemple, dans le texte de Voltaire, quand le narrateur dit qu'il a connu Micromégas quand il est venu sur « notre petite fourmilière », il faut comprendre qu'il s'agit de la planète Terre, dont les habitants sont comparés à des fourmis, êtres de petite taille vivant en sociétés organisées.

2.3 DIFFICULTÉS LIÉES AU RAISONNEMENT

L'une des difficultés de lecture liées au raisonnement concerne la place qu'occupent la thèse et les arguments. D'ordinaire, les arguments précèdent logiquement la thèse, mais cet ordre peut aussi être inversé.

Pour comprendre un raisonnement, il faut également être en mesure de distinguer si celui-ci est construit à partir de prémisses liées ou de prémisses convergentes. Dans le cas des arguments liés, toutes les prémisses sont absolument nécessaires à l'inférence. Autrement dit, si l'une d'entre elles est absente ou ne peut être reconstituée, l'autre ne peut à elle seule convaincre le lecteur. En revanche, les arguments convergents fournissent des preuves indépendantes menant à la thèse.

Une troisième difficulté de lecture a trait à l'énonciation restrictive. Dans ce cas, une thèse est proposée, puis modifiée en partie ou en totalité. Le lecteur doit saisir la portée de la restriction pour identifier adéquatement le point de vue de l'auteur. Dans le texte portant sur l'interview de Le Roy, le journaliste énonce une thèse courante portant sur la légalisation de la drogue qui ferait augmenter le nombre de toxicomanes, mais Le Roy soutient la thèse contraire. L'élève doit prendre note de la modification de la thèse.

La bonne compréhension d'un raisonnement requiert également la capacité à identifier les quantificateurs ainsi que les divers types de raisonnement (déductif, inductif ou analogique²¹), et ce, dans le but de distinguer les parties du tout, le particulier de l'universel.

Enfin, pour bien suivre un raisonnement, le lecteur doit être en mesure de saisir les sous-entendus ou les présupposés (que cela soit la thèse ou les arguments) puisque les expressions écrites peuvent quelquefois s'avérer partielles, comme c'est le cas dans le texte de Pascal :

« Lorsqu'on jette une pierre à l'eau, c'est toute la mer qui monte. »

Dans ce texte, l'auteur veut signifier que la moindre petite action produit des effets, mêmes s'ils sont à peine perceptibles.

2.4 DIFFICULTÉS LIÉES AUX CONNAISSANCES DU MONDE

Nous appuyant sur les théories de la lecture rapportées par Baccino et Colé dans *La lecture experte*, nous avons considéré le fait que, pour construire le sens d'un texte, le lecteur fait appel à ses connaissances du monde. Les connaissances du monde sont celles dont le lecteur se sert pour établir un rapport de « plausibilité »²² entre le sens du texte et ce qu'il connaît déjà. Pour établir cette plausibilité, il sélectionne dans le texte les éléments qui n'entrent pas en contradiction avec ses connaissances et projette sur le texte les connaissances qu'il a du monde de manière à déduire des informations qui ne sont pas données de manière explicite.

Lorsqu'elles se combinent à des connaissances linguistiques de bon niveau, les connaissances du monde contribuent à la compréhension du sens du texte. Dans le cas contraire, elles conduisent souvent à des interprétations erronées.

²¹ Ainsi, les arguments particuliers sont à relier à une proposition universelle dans le cas du raisonnement inductif alors que le procédé inverse s'applique pour ce qui est du raisonnement déductif. Dans le raisonnement par analogie, il faut associer le semblable au semblable.

²² Le terme est emprunté à Baccino et Colé.

Prenons comme exemple cet extrait du texte de Camil Bouchard, tiré de la revue *Université*:

« Il y a une chose au Québec, et en France également, qui m'agace profondément. Il y a depuis un certain temps une opinion qui voudrait que ce qui est publié dans des journaux scientifiques de langue anglaise soit de meilleure qualité et, par conséquent, ait plus de chances d'être reconnu au plan international. À mon avis, c'est une attitude très colonialiste que d'adopter une telle façon de penser. »

Pour bien comprendre ce qui agace profondément l'auteur, le lecteur doit d'abord s'efforcer de ne pas projeter sur le texte ce qu'il sait déjà de ce qui peut constituer un motif d'agacement quant à la publication d'articles scientifiques et rester ouvert à ce qui, selon le texte, agace précisément Camil Bouchard. Pour ce faire, le lecteur doit être en mesure de décoder les phrases (sens des mots, relations entre les mots) et leur enchaînement (marqueurs de relation).

Prenons comme autre exemple cette bande dessinée de Geluck.



Pour saisir le sens de ces énoncés, le lecteur doit absolument faire fi de ses connaissances du monde (puisque la logique du chat défie la réalité !) et ne faire appel qu'à ses connaissances d'ordre linguistique, particulièrement à la connaissance du sens des marqueurs de relation.

3. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

3.1 VUE D'ENSEMBLE DE LA DÉMARCHE

Dans un premier temps, une recension sommaire des tests de dépistage des difficultés de compréhension du langage écrit déjà utilisés, au Québec et ailleurs en Amérique, entre autres dans les universités américaines, a été effectuée. L'objectif de cette recension était d'obtenir un portrait et une critique de l'éventail des questions qui s'y trouvent.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes mis à la tâche de concevoir une version expérimentale du test, dont la durée de passation ne devait pas excéder 50 minutes. Pour réaliser ce test, nous avons d'abord sélectionné des textes en tenant compte de leur type ainsi que des difficultés qu'ils recelaient. Ces difficultés, d'ordre linguistique, ou liées au raisonnement ou aux connaissances du monde, nous ont également guidés dans la rédaction des questions et des choix de réponses proposées. Lors de la sélection des textes, nous avons également cherché à toucher des sujets divers, de manière à donner au test un caractère multidisciplinaire et à susciter l'intérêt des élèves. Dans le but d'éviter que des élèves fassent appel à leurs connaissances personnelles plutôt qu'à la lecture pour répondre aux questions, nous avons pris soin cependant de ne pas aborder de sujets d'actualité. Bien que la longueur n'ait pas été un critère déterminant dans la sélection des textes, il nous a semblé important que les élèves soient mis en situation réelle de lecture, c'est-à-dire que nous nous sommes efforcés de leur présenter des textes qu'ils pourraient être amenés à lire dans leurs cours.

Lors de la rédaction des questions du test, nous avons privilégié les questions à choix multiples, qui permettent de simplifier au maximum la procédure de correction. Les réponses que nous avons proposées cherchaient à viser des niveaux différents de difficulté de lecture. De plus, afin de minimiser les écarts statistiques inévitables observés dans la distribution des résultats au test, nous avons privilégié aussi des questions dans lesquelles un ou plusieurs des choix de réponses peuvent être vrais. Cette façon de procéder (utilisée dans certains des tests présentés dans De Serres *et al.*, 2003) permet de multiplier le nombre de réponses indépendantes (ou d'items) et, pour une même représentativité statistique, de minimiser la durée de passation du test.

Avant sa première mise à l'essai dans des classes de français, le test a fait l'objet de plusieurs révisions, d'abord par les membres de l'équipe de recherche. À ces occasions, les questions qui ont été soulevées visaient principalement à s'assurer d'avoir couvert l'ensemble des difficultés de lecture que nous avons identifiées. Nous avons opté pour que ces difficultés se retrouvent soit dans les textes, soit dans les réponses suggérées. Nous avons aussi cherché à nous assurer que les questions posées soient compréhensibles et claires. Pour accélérer le processus de lecture chez l'élève et pour éviter les erreurs causées par une mauvaise compréhension de la question, nous avons opté pour des formulations similaires d'un texte à l'autre. De plus, afin d'éviter que les élèves se limitent à une lecture au premier degré alors que nous cherchons à savoir s'ils ont saisi le sens implicite des textes, nous avons choisi une formulation qui invite l'élève à réfléchir aux sens possibles de ce qu'il lit. Pour ces raisons, nous avons souvent choisi la question : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? » Quant aux réponses

proposées, nous avons cherché à ce qu'elles offrent des niveaux de difficulté différents et qu'elles soient incontestables. Nous n'avons, en effet, conservé que celles qui faisaient l'unanimité au sein de notre groupe.

Une deuxième vague de révision a été menée, cette fois auprès des gens de notre entourage (collègues et amis). Ce regard extérieur sur notre test nous a permis de réajuster certaines questions et certaines réponses. Par exemple, nous suggérions comme réponse à la question 1 (qui porte sur un extrait de St-Exupéry) que le narrateur était un pilote alors qu'il n'en était question nulle part dans l'extrait. Les commentaires recueillis à ce sujet nous ont amenés à éliminer cette possibilité de réponse.

Enfin, avant de faire passer le test dans un certain nombre de classes de première année en français, nous l'avons expérimenté auprès d'un petit groupe de 20 élèves faibles (groupe de reprise en FRA101), dont une des chercheurs était la titulaire. Cette expérience nous a amenés à éliminer toutes les réponses trop faciles, c'est-à-dire celles qui avaient été correctement choisies par tous, et à reformuler certaines questions.

Une première mise à l'essai (version expérimentale du test) a été entreprise, au cours de l'hiver 2005, auprès de 243 élèves dans neuf classes de français de première année. C'est le cours de FRA 102 qui a été retenu parce que les élèves de première année, deuxième session, sont les élèves du collège qui se rapprochent le plus de ceux pour qui le test est développé, c'est-à-dire les élèves qui entrent au collège. Nous n'avons pas fait passer le test dans des classes de philosophie pour éviter que les élèves qui suivent les deux cours (français et philosophie) soient invités à remplir le questionnaire deux fois. Les résultats de cette première mise à l'essai sont présentés au chapitre 4 du présent rapport.

Les résultats obtenus par les élèves lors de cette mise à l'essai de la version expérimentale du test ont été comparés aux CRC finales pour chacun des cours de la session d'automne 2004. La corrélation de chacune des questions et de chacun des choix de réponse a permis de porter un jugement sur la qualité des questions et de choisir de les conserver, de les réviser ou de les rejeter. Cette procédure a permis d'améliorer le test et d'en produire une version révisée.

Au début de la session d'automne 2005, une seconde mise à l'essai (version révisée du test) a été effectuée auprès de 712 élèves de première année du collège Jean-de-Brébeuf (dans les classes de philosophie et d'anglais) ainsi qu'auprès de 234 élèves de première année des collèges André-Grasset, Laflèche, Mérici et O'Sullivan. Les résultats de cette mise à l'essai de la version révisée du test sont également présentés au chapitre 4.

Après avoir analysé les résultats obtenus par les élèves lors de la mise à l'essai de la version révisée du test, nous avons conservé les textes, les questions et les choix de réponse les mieux corrélés avec les résultats scolaires (CRC finales de la session d'automne 2005). Ce test amélioré constitue la version finale du test. Cette version finale apparaît à l'annexe G.

Parallèlement à la conception de notre test, nous avons modifié le test d'écriture utilisé au collège afin d'améliorer sa corrélation tout en réduisant le nombre de questions. Dans la version originale, le test d'écriture comportait cinq sections (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation et lexique) pour un total de 65 questions. Ce test, d'une durée de 60 minutes, avait une corrélation totale de 46%. Étant donné que

l'évaluation du français écrit nous semblait primordiale pour dépister les élèves en difficulté, nous avons modifié ce test afin de maximiser son efficacité. Pour ce faire, nous avons d'abord éliminé les sections les moins corrélées, soit celles portant sur la ponctuation et sur le lexique. Ensuite, nous avons sélectionné les questions qui nous semblaient les plus pertinentes et qui évaluaient des habiletés différentes. Cette nouvelle version²³, d'une durée de 25 minutes, comporte trois sections (orthographe d'usage, orthographe grammaticale et syntaxe) pour un total de 25 questions. Tel que modifié, test d'écriture environ deux fois plus court atteint une corrélation plus élevée de 53% avec la CRC moyenne.

Nous avons enfin construit une combinaison de prédicteurs de réussite scolaire en considérant les résultats des élèves au secondaire, les résultats aux tests d'entrée en lecture, en écriture et en rédaction ainsi que le test sur les acquis pré collégiaux (IAP). La décomposition en facteurs principaux effectuée à partir des corrélations entre ces prédicteurs nous a permis de dégager sept facteurs complémentaires susceptibles d'influencer la réussite scolaire. La construction d'un prédicteur combiné de réussite scolaire est présentée au chapitre 5.

²³ Cette version améliorée se trouve à l'annexe H du rapport.

3.2 CONSTRUCTION DU TEST DE DÉPISTAGE DE DIFFICULTÉS DE LECTURE

3.2.1 SÉLECTION DES EXTRAITS EN FONCTION DE LEUR TYPE

Lors de la conception du test de lecture, nous avons pris soin de sélectionner des textes argumentatifs parce que ce type de texte est celui qui est le plus étudié dans les cours de philosophie. Nous avons également cherché à inclure des textes – ou des extraits de textes – présentant des séquences des autres types, parce qu'ils sont présents, à des degrés divers, dans les textes littéraires. Le tableau 3.1 donne le type dominant de chacun des textes d'où proviennent les extraits de la version expérimentale du test.

Tableau 3.1

Type dominant de chacun des textes d'où proviennent les extraits de la version expérimentale du test²⁴

Types de texte	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20
Narratif	x				x			x				x					x	x		
Descriptif																		x		
Explicatif			x			x		x			x		x			x			x	
Argumentatif		x		x					x					x	x					
Poétique							x			x										x
Dialogal									x											

La mise à l'essai de la version expérimentale du test a permis de mettre au jour quels extraits conduisaient aux résultats les mieux corrélés avec la CRC des élèves. Nous avons choisi de conserver tous les textes pour lesquels on trouvait au moins une question permettant d'atteindre une corrélation avec l'ensemble des réponses égale ou supérieure à 20%. Après cet élagage, il ne restait que 15 extraits de texte. Nous en avons donc ajouté de nouveaux. Le tableau 3.2 donne le type dominant de chacun des textes d'où proviennent les extraits de la version révisée du test.

²⁴ La version expérimentale du test apparaît à l'annexe E. Ce test comporte 30 questions, réparties sur 20 extraits de texte. Les extraits ont d'abord été sélectionnés en fonction des difficultés de lecture qu'ils pouvaient présenter. Ils ont également été choisis avec le souci que tous les types de textes soient représentés.

Tableau 3.2Type dominant de chacun des textes d'où proviennent les extraits de la version révisée du test²⁵

Types de texte	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	T21	T22	T23
Narratif	x				x		x					x									x		x
Descriptif																							x
Explicatif			x					x					x		x		x						x
Argumentatif		x		x					x					x					x	x			
Poétique						x				x	x							x					
Dialogal									x							x							

3.2.2 SÉLECTION DES EXTRAITS EN FONCTION DE LEURS DIFFICULTÉS DE LECTURE

Plus important encore que le type, c'est l'élément qui peut présenter une difficulté de lecture pour l'élève qui a servi de base à notre sélection. Les extraits retenus recèlent tous quelques difficultés de lecture clairement identifiées. Ces difficultés, d'ordre linguistique ou liées au raisonnement ou aux connaissances du monde, ont trait à l'énonciation, à l'organisation et à la cohésion du texte, à la construction de la phrase, au lexique ou à l'argumentation. Les tableaux 3.3 et 3.4 indiquent des difficultés de lecture d'ordre linguistique présentes dans chacun des extraits de la version expérimentale et de la version révisée du test.

²⁵ La version révisée du test apparaît à l'annexe F. Ce test comporte 30 questions, réparties sur 23 extraits de texte.

Tableau 3.3
Difficultés de lecture d'ordre linguistique
présentes dans les extraits de la version expérimentale du test²⁶

Difficultés d'ordre linguistique	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20
Énonciation																				
Locuteur et destinataire			x	x	x			x	x	x		x					x	x		
Point de vue du locuteur			x	x															x	
Tonalité du discours					x			x		x										
Intention du locuteur														x				x		
Texte																				
Reprise de l'information		x	x	x	x				x				x		x			x	x	
Progression de l'information									x											
Organisateur textuel		x											x		x					
Phrase																				
Types de phrase										x									x	
Formes de phrase					x						x				x				x	x
Phrase nominale																			x	
Phrase à présentatif				x																
Complément de phrase déplacé	x		x				x			x								x	x	
Complément du verbe déplacé							x												x	
Complément du nom, du pronom	x							x		x			x					x	x	
Modificateur du verbe	x				x							x								
Temps et mode du verbe					x						x	x						x		x
Marqueurs de relation			x	x		x				x	x			x		x		x	x	x
Marques d'accord grammatical							x					x								
Ellipse							x			x										
Ponctuation									x											
Lexique																				
Sens propre d'un mot	x		x				x	x	x	x			x	x				x	x	x
Sens du mot dans son contexte		x			x					x										x
Sens figuré ou connoté	x							x		x			x							x

²⁶ On trouvera à l'annexe A la description détaillée de difficultés d'ordre linguistique présentes dans chacun des extraits de la version expérimentale du test.

Tableau 3.4
Difficultés de lecture d'ordre linguistique
présentes dans les extraits de la version révisée du test²⁷

Difficultés d'ordre linguistique	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	T21	T22	T23
Énonciation																							
Locuteur et destinataire			x	x	x		x	x		x		x		x		x	x	x			x		x
Point de vue du locuteur			x	x					x			x	x		x			x	x				x
Tonalité du discours					x					x		x	x					x					
Intention du locuteur																			x				x
Texte																							
Reprise de l'information		x	x	x	x			x	x			x						x		x		x	x
Progression de l'information									x														
Organisateur textuel		x																					
Phrase																							
Types de phrase										x			x										x
Formes de phrase					x			x	x		x			x	x					x		x	
Phrase nominale																							
Phrase à présentatif				x																			
Complément de phrase déplacé	x		x			x				x	x							x			x		x
Complément du verbe déplacé						x																	x
Complément du nom, du pronom	x						x			x	x				x						x		x
Modificateur du verbe	x				x																		x
Temps et mode du verbe					x										x	x		x					
Marqueurs de relation			x	x				x		x				x						x	x		x
Termes comparatifs			x	x																			
Marques d'accord grammatical						x							x									x	
Ellipse						x				x		x											
Ponctuation									x														
Lexique																							
Sens propre d'un mot	x		x			x	x		x	x		x		x	x	x		x	x	x			x
Sens du mot dans son contexte		x			x			x		x												x	
Sens figuré ou connoté	x			x		x	x			x	x		x	x		x	x	x					

Le tableau 3.5 indique les difficultés de lecture liées au raisonnement présentes dans chacun des extraits de la version expérimentale du test.

²⁷ On trouvera à l'annexe B la description détaillée de difficultés d'ordre linguistique présentes dans chacun des extraits de la version révisée du test.

Tableau 3.5
Difficultés de lecture liées au raisonnement
présentes dans les extraits de la version expérimentale du test²⁸

Difficultés liées au raisonnement	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	
Structure logique		x	x	x					x				x	x	x						
Quantificateurs			x	x										x							
Raisonnement inductif														x							
Raisonnement déductif				x					x										x		
Raisonnement par analogie			x						x												
Arguments liés		x													x						
Arguments convergents			x										x								

À la suite de la mise à l'essai de la version expérimentale du test, nous avons constaté que les corrélations avec les CRC en philosophie étaient moins élevées que les corrélations avec les CRC en français. Nous avons cherché à comprendre ce qui occasionnait ce résultat et nous nous sommes aperçus que les difficultés liées au raisonnement présentes dans les extraits de textes étaient, en fait, d'ordre plus varié que ce que nous avons dégagé au premier abord. Les questions que nous avons posées et les choix de réponse que nous avons suggérés (tous deux fondés sur cette analyse des difficultés de lecture présentes dans le texte) ne permettaient donc pas de vérifier la compréhension du texte dans toute sa complexité. Nous avons donc analysé plus finement les extraits de textes et nous avons procédé à une réorganisation des difficultés liées au raisonnement ainsi qu'à l'ajout de nouvelles catégories. Le tableau 3.6 indique des difficultés de lecture liées au raisonnement présentes dans chacun des extraits de la version révisée du test.

Tableau 3.6
Difficultés de lecture liées au raisonnement
présentes dans les extraits de la version révisée du test²⁹

Difficultés liées au raisonnement	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	T21	T22	T23
Structure logique																							
Place de la thèse		x	x																x	x		x	
Arguments liés ou convergents		x	x																	x			

²⁸ On trouvera à l'annexe A la description détaillée de difficultés liées au raisonnement présentes dans chacun des extraits de la version expérimentale du test.

²⁹ On trouvera à l'annexe B la description détaillée de difficultés liées au raisonnement présentes dans les extraits de la version révisée du test.

Difficultés liées au raisonnement	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17	T18	T19	T20	T21	T22	T23	
Énonciation restrictive			x	x					x															
Types de raisonnement																								
Raisonnement inductif																			x					
Raisonnement déductif				x				x	x					x									x	
Raisonnement par analogie			x						x										x					
Quantificateurs			x	x						x				x	x	x	x	x	x	x				
Présupposés	x				x				x	x			x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x

3.2.3 CONCEPTION DES QUESTIONS

Pour la version expérimentale comme pour la version révisée, afin de permettre plus d'une bonne réponse par question, nous avons priorisé les formulations générales qui permettaient de vérifier plusieurs difficultés à la fois. La question qui revient d'ailleurs le plus souvent est la suivante : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »³⁰. En indiquant aux élèves qu'ils doivent montrer ce qui est « exprimé » ou « sous-entendu », nous avons tenté de vérifier si les élèves peuvent comprendre ce qui est écrit de manière explicite, mais également s'ils peuvent interpréter, notamment, le point de vue, l'intention ou la tonalité d'un discours. Dans les textes où nous tentions de vérifier l'habileté des élèves à trouver l'idée principale, nous avons plutôt choisi la formulation suivante : « Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait? » Ces deux questions ont été reprises le plus souvent possible afin de simplifier le processus de lecture des élèves.

Par ailleurs, nous avons dû adapter nos questions en fonction de certains extraits afin de mettre en lumière des difficultés particulières. C'est le cas notamment pour :

a) l'identification du locuteur, que nous tentons de vérifier par la question suivante :

« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels peuvent représenter le(s) personnage(s) qui parle(nt)? »;

b) la précision du point de vue du locuteur, que nous tentons de vérifier par les questions suivantes :

« D'après l'extrait, qu'est-ce qui agace profondément l'auteur? » (Question 6, extrait 4, VE³¹)

« Quel est le point de vue du narrateur concernant les événements qu'il rapporte? » (Question 25, extrait 18, VE);

³⁰ Notez une variante : « Dans l'extrait, le narrateur (le poète) exprime ou sous-entend que... »

³¹ VE : Version expérimentale

c) le lexique, que nous tentons de vérifier par les questions suivantes :

« Selon l'extrait, le sida est une maladie « pernicieuse » parce que ... »
(Question 29, extrait 19, VE)

« Selon l'extrait, les rêves nous répugnent parce que... » (Question 5, extrait 3,
VR³²)

d) le choix des marqueurs de relation dans les dessins de Geluck, que nous tentons de vérifier par la question :

« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. » (Questions 8, 15 et 23, extraits 6, 11 et 16, VE)

3.2.4 CONCEPTION DES RÉPONSES

Dans la version expérimentale du test comme dans les versions subséquentes, nous avons conçu les choix de réponses de manière à faire ressortir l'habileté de l'élève à surmonter un ensemble de difficultés, le but étant de reproduire une situation réelle de lecture. Dans certains cas, nous avons également introduit une difficulté dans la formulation même des réponses proposées.

Afin de distinguer les élèves plus forts des plus faibles, nous avons également tenté de formuler des réponses de degrés de difficulté différents dans chaque question:

- 1= très facile
- 2= facile
- 3= moyenne
- 4= difficile
- 5= très difficile

Dans les faits, combiner les difficultés de lecture et le niveau de difficulté s'est avéré un exercice très complexe. Dans les versions révisée et finale, nous avons d'ailleurs accordé davantage d'attention aux difficultés de lecture qu'au degré de difficulté des réponses.

Finalement, étant donné que la feuille-réponse permet jusqu'à sept choix par question, nous avons tenté de suggérer le maximum de choix possible afin d'explorer davantage de pistes de lecture, le but étant de ne conserver que les cinq meilleures réponses par question dans la version finale.

3.2.5 RÉDACTION DES CHOIX DE RÉPONSE EN FONCTION DES DIFFICULTÉS D'ORDRE LINGUISTIQUE

3.2.5.1 L'ÉNONCIATION

L'identification du locuteur et du destinataire

L'un des problèmes que nous avons tenté d'observer est la capacité des élèves à identifier le locuteur. Par exemple, dans la première strophe du poème de Du Bellay (Extrait10, VE),

³² VR : Version révisée

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme celui-là (Jason) qui conquiert la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge!

l'élève doit savoir à qui se rapporte l'adjectif « heureux » pour comprendre le propos de la première strophe. Une erreur fréquente est d'affirmer que c'est le poète lui-même qui est heureux (c'est la première réponse que nous suggérons à la question 12³³). En réalité, Du Bellay parle du voyageur qui retourne auprès des siens après un beau voyage, le pronom sous-entendu dans cette ellipse étant celui de la troisième personne, et non celui de la première, comme en témoigne l'accord des verbes « a fait » et « est retourné ».

L'élève est confronté au même problème dans l'extrait de texte « La Prise de Jérusalem » (Extrait18, VE), où l'auteur parle des siens en écrivant « les nôtres » ou en employant le pronom personnel « on », sans préciser de manière explicite s'il parle des Sarrasins ou des Francs. En choisissant la réponse suivante : « [l'auteur] est favorable à la cause de Tancred et du duc de Lotharingie [deux Francs] » (Question 25, Réponse 2), l'élève prouve qu'il saisit une partie du cadre de l'énonciation et qu'il est capable de situer le locuteur face à son sujet.

Le point de vue du locuteur

En plus d'identifier le locuteur, l'élève doit saisir son point de vue, c'est-à-dire l'attitude qu'il adopte face à son propos, qui peut être neutre ou engagée. Ces indices permettent de mieux comprendre son intention (Voir le paragraphe intitulé « L'intention du locuteur » dans cette présente section).

Toujours dans le texte « La Prise de Jérusalem » (Extrait18, VE), l'auteur prend ouvertement position face à l'un des deux clans qui s'affrontent. Son parti pris est explicite lorsqu'il affirme que la journée de la bataille, remportée par les Francs, fut « à peine croyable », que les témoins ont pu y voir des « choses admirables », telle la tête tranchée des Sarrasins, dont la mort résulte d'un « Juste et admirable jugement de Dieu ». Saisir ce point de vue est primordial pour comprendre que la défaite des Sarrasins est perçue par l'auteur comme un heureux dénouement, son but n'étant pas de présenter les faits avec objectivité, mais de témoigner des prouesses guerrières des croisés face aux infidèles. C'est ce que nous avons tenté de vérifier en demandant à l'élève : « Quel est le point de vue du narrateur concernant les événements qu'il rapporte? » (Question 25). Parmi les réponses suggérées, l'élève pouvait lire : « [l'auteur] considère que les Sarrasins méritaient d'être massacrés. » (Réponse 1) et « [L'auteur] prend position pour les Sarrasins. » (Réponse 3, qui est fautive). Par ces deux réponses, l'élève doit donc prouver qu'il est capable de relever les éléments qui permettent à l'auteur de se situer face à son sujet.

La tonalité du discours

Outre le point de vue, l'élève doit également percevoir la tonalité du discours pour être en mesure de bien comprendre l'intention du locuteur. Est-elle lyrique, tragique, ironique, polémique, satirique, comique? Autant de possibilités qui influencent la compréhension d'un

³³ Question 12 : « Dans l'extrait, le poète exprime ou sous-entend que... »

énoncé et qui donnent des indices importants sur l'intention du locuteur et le sens à donner à son énoncé.

C'est le cas de la deuxième strophe du poème « Heureux qui, comme Ulysse... » (Extrait 10, VE), où Du Bellay s'interroge sur son sort. L'exclamation « Hélas! » donne un indice quant à l'état d'esprit mélancolique du poète. Or, pour identifier avec exactitude la tonalité de son discours, l'élève doit également considérer la teneur de ses propos. En effet, le poète parle avec affection de son « petit village » et de sa « pauvre maison » en se demandant quand il pourra les revoir. Par ces indices, l'élève doit comprendre que le poète n'est pas seulement malheureux d'être loin de sa patrie, mais qu'il est également « nostalgique », comme le propose la réponse 5 de la question 14³⁴.

Bien qu'identifier la tonalité d'un discours constitue un obstacle en soi, il nous semble que la grande difficulté pour les élèves soit la tonalité ironique, étant donné que le locuteur y exprime le contraire de ce qu'il veut faire comprendre. Les élèves qui font une lecture au premier niveau peuvent donc avoir une perception complètement erronée d'un énoncé. C'est le cas de la chanson de Jacques Brel, « Parfaitement à jeun » (Extrait 5, VE), où le chanteur incarne un nouveau veuf. En écrivant qu'il revient d'« une belle fête », l'auteur est ironique puisqu'il vient « d'enterrer [sa] femme ». Pour bien répondre à la question³⁵ portant sur cet extrait, l'élève doit donc encercler la réponse 1, où on affirme que le locuteur est « un homme qui revient d'une triste fête ».

C'est le même raisonnement que doit faire l'élève dans l'extrait de *Micromégas* de Voltaire (Extrait 8, VE). En effet, dans le deuxième paragraphe, le narrateur affirme que les algébristes sont des « gens toujours utiles au public », alors qu'en exposant leurs longs et complexes calculs, il prouve tout à fait le contraire. L'élève doit donc saisir cette nuance et ne pas encercler les réponses 4 et 5 de la question 10³⁶ qui suggèrent que « Les algébristes sont toujours utiles au public. » et que « Les calculs des algébristes sont simples. »

L'intention du locuteur

Le dernier aspect de l'énonciation qui peut poser un problème pour les élèves est l'intention du locuteur. C'est ce qui permet de comprendre le but que celui-ci cherche à atteindre dans son texte, qu'il soit de plaire, de critiquer, d'informer, de dénigrer ou de louer. Or cet aspect est plus complexe pour les élèves, qui doivent non seulement comprendre le sens du propos véhiculé par le locuteur, mais également l'interpréter dans son contexte.

L'extrait de la « La Prise de Jérusalem » (Extrait 18, VE) constitue un bon exemple. Dans ce texte, le narrateur cherche à légitimer la victoire des Francs qui, selon lui, bénéficiaient de l'appui divin face à ceux qui l'avaient « souillé » par leurs « blasphèmes ». Saisir l'intention du locuteur permet donc de comprendre son admiration face à la victoire des siens et, surtout, son mépris pour l'ennemi, qu'il présente par des termes péjoratifs. Ainsi, dans notre test, nous suggérons : « [le narrateur] considère que les Sarrasins méritaient d'être massacrés. » (Question 25, réponse 1). En répondant par l'affirmative, l'élève témoigne de sa

³⁴ Question 14 : « Dans les quatre derniers vers, le poète exprime ou sous-entend que... »

³⁵ Question 7 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels peuvent représenter le personnage qui parle? »

³⁶ Question 10 : « Dans l'extrait, Voltaire exprime ou sous-entend que... »

compréhension de l'extrait, où le narrateur tente de démontrer que les Francs se battaient pour une juste cause.

3.2.5.2 LE TEXTE

Les reprises d'information

Lorsqu'un auteur écrit sur un thème donné, il a recours à de multiples substituts au fil de son texte afin d'ajouter des informations sur le sujet traité, tout en évitant de répéter les mêmes termes. Ces groupes de mots permettent de nuancer son propos tout en assurant la cohésion de son discours. Il est important qu'un élève sache associer ces reprises au sujet central du texte afin de suivre l'évolution du propos.

Or cet exercice peut être complexe, surtout dans des textes qui comportent des inversions syntaxiques, des subordonnées multiples et des tournures de phrase complexes, comme dans *L'Éthique de Nicomaque*. Dans un extrait de cette œuvre d'Aristote (Extrait 15, VE), nous avons voulu vérifier si les élèves pouvaient associer les « gens vertueux » au pronom « Ceux-là » et à l'expression « cœurs généreux », ce raisonnement étant essentiel pour suivre la réflexion d'Aristote sur l'amitié parfaite. Ainsi, à la question 21³⁷, l'une des réponses proposées est la suivante : « Les amis par excellence sont tous des cœurs généreux. » (Réponse 5). Pour accepter cet énoncé comme étant vrai, l'élève doit suivre le raisonnement à partir de la phrase suivante :

Ceux qui ne veulent du bien à leurs amis que pour ces nobles motifs sont les amis par excellence. C'est par eux-mêmes, par leur propre nature, et non pas accidentellement, qu'ils sont dans cette heureuse disposition. De là vient que l'amitié de ces cœurs généreux subsiste aussi longtemps qu'ils restent bons et vertueux eux-mêmes [...].

Si l'élève peut suivre les nombreuses reprises qui se rapportent aux amis par excellence, il doit comprendre que le démonstratif « ces », qui déterminent « cœurs généreux », se rapportent aux « amis par excellence. »

Le texte de Sigmund Freud (Extrait 3, VE) illustre également cette difficulté pour les élèves. Dans l'extrait suivant :

D'ordinaire, quand nous sommes éveillés, nous traitons les rêves avec un mépris égal à celui qu'un malade éprouve à l'égard des idées spontanées que le psychanalyste suscite en lui. Nous les vouons à un oubli rapide et complet, comme si nous voulions nous débarrasser au plus vite de cet amas d'incohérences.

L'élève doit suivre la progression entre « les rêves », le pronom personnel « les » et l'expression « cet amas d'incohérences ». C'est la raison pour laquelle à la question 4³⁸, nous leur proposons : « La plupart des gens considèrent que les rêves sont un amas d'incohérences. » (Réponse 3, qui est vraie).

³⁷ Question 21 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

³⁸ Question 4 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

Les organisateurs textuels et les marqueurs de relation

Pour saisir l'organisation d'un discours, il est également primordial de noter et de comprendre le sens des marqueurs de relation (coordonnants et subordonnants), qui servent à « marquer une transition entre certaines parties d'un texte, tout en indiquant la valeur de cette transition. »³⁹ L'élève doit donc repérer ces marqueurs et ces organisateurs afin de déterminer s'ils ont une valeur de temps, de lieu, de succession, d'explication ou d'argumentation.

C'est ce que nous avons tenté de vérifier à l'aide des dessins de Geluck (Extraits 6, 11 et 16, VE), dans lesquels l'élève doit identifier les bons marqueurs en fonction du contexte et des liens de causalité qui existent entre les phrases.

C'est le même type de raisonnement que l'élève doit faire dans l'extrait « Les voyageurs et le sida » (Extrait 19, VE), où nous avons cherché à vérifier s'il comprend bien à quoi se rapporte la subordonnée de la deuxième phrase: «La progression du sida de 1983 à 1993 a été fulgurante et puisque la science n'a pas réussi à trouver le moyen de le [sida] guérir, les efforts collectifs et individuels doivent porter sur la prévention de sa transmission.» Pour ce faire, nous avons suggéré l'une des réponses suivantes⁴⁰ : « La progression du sida de 1983 à 1993 a été fulgurante parce que la science n'a pas réussi à trouver le moyen de le [sida] guérir.» (Question 27, Réponse 1). Cette proposition erronée a un double objectif : vérifier si l'élève note la présence du coordonnant « et », qui sépare deux phrases syntaxiques autonomes, et s'il saisit le lien entre la subordonnée « puisque la science n'a pas réussi à trouver le moyen de le [sida] guérir » et ce qui l'introduit : « les efforts collectifs et individuels doivent porter sur la prévention de sa transmission ».

3.2.5.3 LA PHRASE

Types de phrase

Pour bien comprendre un discours, l'élève doit être en mesure de saisir les types de phrase employés : déclaratif, exclamatif, interrogatif ou impératif. S'il est admis que la phrase interrogative témoigne habituellement d'un questionnement et que la phrase impérative exprime généralement une directive, ce n'est pas toujours le cas. La phrase impérative peut aussi bien être employée dans un contexte de prière (« Aidez-moi, S.V.P. »), alors que la phrase interrogative peut servir à donner un ordre (« Pourrais-tu fermer la porte? »). De plus, s'il est assez simple de noter une phrase exclamative, grâce à la ponctuation, il est plus complexe, dans certains cas, d'en saisir le sens. Dans notre test, nous avons donc voulu vérifier ce double aspect : noter les types de phrase et les comprendre.

Dans le poème « Heureux qui comme Ulysse... » (Extrait 10, VE), Du Bellay introduit son propos par une phrase exclamative, qui témoigne d'un sentiment d'envie. En effet, en mettant en lumière la joie qu'ont les voyageurs de revenir auprès des leurs, le poète laisse sous-entendre qu'il ne partage pas ce bonheur. C'est ce qu'il confirme d'ailleurs dans la deuxième strophe. Nous avons donc tenté de vérifier si les élèves étaient sensibles à ce sentiment implicite du poète par la réponse 2 de la question 12⁴¹ : « [Le poète] envie ceux qui

³⁹ Chartrand, p. 51.

⁴⁰ Question 27 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

⁴¹ Question 12 : « Dans l'extrait, le poète exprime ou sous-entend que... »

reviennent après un beau voyage. » L'élève qui répond par l'affirmative prouve qu'il est capable de saisir le sens de l'exclamation.

Formes de phrase

Tout en étant déclarative, interrogative, exclamative ou impérative, une phrase est positive ou négative, active ou passive, neutre ou emphatique. Ces diverses formes peuvent constituer un obstacle dans la compréhension d'un texte, surtout dans le cas de la double négation, qui demande un effort intellectuel plus grand. C'est ce que nous avons voulu mesurer dans la citation de Freud (Extrait 15, VR) : « L'interdiction de penser qu'est la religion dans un but d'auto-conservation n'est inoffensive ni pour l'individu, ni pour la collectivité humaine. » Pour ce faire, nous proposons les réponses suivantes⁴² : « La religion est nuisible à l'individu et à la collectivité humaine » (Question 19, Réponse 6), qui est vraie et « L'interdiction de penser est inoffensive. » (Question 19, Réponse 1), qui est fausse.

Présence de compléments et de modificateurs

Les phrases sont généralement enrichies de divers compléments et de modificateurs qui peuvent nuire à la compréhension d'un énoncé. C'est d'ailleurs l'une des difficultés récurrentes dans les textes que nous avons retenus : parmi les 20 extraits de la version expérimentale, 10 pouvaient poser un problème pour les élèves pour ces motifs. C'est le cas notamment du premier paragraphe du texte *Le Siècle des Lumières* (Extrait 13, VE), qui comporte un complément du nom ou du pronom dans chaque phrase.

« Inspirés par l'esprit philosophique des grands penseurs de l'Antiquité grecque – Socrate, Platon, Aristote –, les intellectuels du XVIII^e siècle forment les assises de la société moderne en transformant leur vision du monde. Cherchant à rompre avec la tradition religieuse, ils explorent la condition humaine à la lumière de la Nature. N'étant plus soumis aux doctrines judéo-chrétiennes, ils peuvent ainsi « éclairer » de leurs lumières philosophiques le peuple souvent cloîtré dans son ignorance. »

Dans la première phrase, par exemple, nous avons tenté de vérifier si l'élève percevait le lien entre le premier complément du nom « Inspirés par l'esprit philosophique des grands penseurs de l'Antiquité grecque – Socrate, Platon, Aristote » et le nom auquel il se rapporte « les intellectuels du XVIII^e siècle ». C'est ce qui a motivé la formulation de la réponse 1, de la question 17 : « Les intellectuels du XVIII^e siècle sont inspirés par Socrate, Platon et Aristote. »

Dans l'extrait de Du Bellay, « [...] Et les Muses de moi, comme étranges, s'enfuient. » (Extrait 7, VE), les élèves sont confrontés à un double déplacement : celui du complément du verbe « de moi », qui se rapporte au verbe *s'enfuir*, et celui du complément de phrase « comme étranges ». Dans un premier temps, nous avons donc tenté de vérifier si les élèves faisaient le lien entre le verbe et son complément en proposant la réponse suivante⁴³ : « Les Muses s'enfuient du poète. » (Question 9, Réponse 2). Puis, nous avons rédigé différentes versions de l'énoncé (toutes fausses) pour vérifier s'ils pouvaient reconstruire le complément de phrase et faire le lien entre le nom « Muses » et l'adjectif « étranges » : « Les Muses

⁴² Question 19 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

⁴³ Question 9 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

s'enfuient du poète parce qu'elles le trouvent étrange. » (Question 9, Réponse 1), « Les poètes sont étranges. » (Question 9, Réponse 4) et « Les Muses trouvent le poète étrange. » (Question 9, Réponse 6).

En plus d'identifier les compléments et de les associer au mot ou au groupe de mots auquel ils se rapportent, l'élève doit également comprendre le sens de certains modificateurs. C'est le cas de la subordonnée corrélatrice qui exprime une comparaison ou une conséquence, et qui modifie le sens du groupe auquel elle appartient, comme dans l'extrait des *Lettres portugaises* de Guilleragues (Extrait 12, VE) : « J'aime bien mieux être malheureuse en vous aimant, que de ne vous avoir jamais aimé. » Dans cet extrait, nous voulions vérifier si l'élève saisit la nuance qu'apporte la subordonnée corrélatrice, qui lui permet d'affirmer qu'elle préfère son malheur à l'absence d'amour. Ainsi, dans nos réponses, nous suggérons (Question 16⁴⁴, Réponse 4) : « [La narratrice] aime bien être malheureuse », ce qui est faux.

Marqueurs de coordination

Au sein d'une phrase, les groupes de mots peuvent être liés de différentes façons, notamment par juxtaposition ou par coordination. Dans l'un des textes que nous avons choisis, il nous semblait que les marqueurs de coordination pouvaient poser problème dans la mesure où un élève qui n'y porte pas attention ne peut avoir une idée juste du propos du locuteur. C'est ce que nous avons tenté de vérifier dans la première strophe du poème de Du Bellay (Extrait 10, VE) :

Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme celui-là (Jason) qui conquiert la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge!

Dans cet extrait, le deuxième coordonnant « et puis » est fondamental pour comprendre le propos de la strophe puisque, selon le poète, le voyageur est heureux non seulement parce qu'il « a fait un beau voyage », mais également parce qu'il est retourné « Vivre entre ses parents le reste de son âge. » C'est la raison pour laquelle nous avons suggéré les réponses suivantes⁴⁵ : « Tous les voyageurs sont heureux. » et « Ceux qui ne quittent jamais leurs parents sont heureux. » (Question 12, Réponses 3 et 4, qui sont fausses).

Marques d'accord grammatical

Dans des phrases qui comportent de multiples compléments, il est quelquefois complexe pour un élève de retrouver l'énoncé minimal et de savoir à quel groupe de mots se rapporte chacun des compléments. Pour y arriver, l'élève peut faire appel aux accords grammaticaux. C'est l'aptitude que nous tentons de vérifier dans l'extrait du poème « Las, où est maintenant... » (Extrait 7, VE) de Du Bellay : « [...] Et les Muses de moi, comme étranges, s'enfuient. ». Dans ce vers, l'élève doit faire le lien entre l'adjectif « étranges » et le nom « Muses ». Pour y arriver, il doit noter le pluriel de l'adjectif pour l'associer aux « Muses », seul nom au pluriel. Ainsi, dans notre test, nous suggérons les réponses erronées suivantes : « Les Muses s'enfuient du poète parce qu'elles le trouvent étrange. » (Question 9, Réponse

⁴⁴ Question 16 : « Dans l'extrait, la narratrice exprime ou sous-entend que... »

⁴⁵ Question 12 : « Dans l'extrait, le poète exprime ou sous-entend que... »

1), « Les poètes sont étranges. » (Question 9, Réponse 4) et « Les Muses trouvent le poète étrange. » (Question 9, Réponse 6).

Les marques d'accord peuvent également être utiles pour identifier le sexe du locuteur et du destinataire. Dans les *Lettres portugaises* (Extrait 12, VE), par exemple, la narratrice nous semble facilement identifiable par l'adjectif féminin « malheureuse ». C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas cherché à vérifier cet aspect du texte qui nous semble évident, ce qui n'est pas le cas du destinataire. En effet, en s'adressant à ce dernier, la narratrice affirme qu'elle préfère être malheureuse en l'aimant que de ne l'avoir « jamais aimé », l'emploi du masculin prouve qu'elle s'adresse forcément à un homme. Par contre, la prononciation du participe passé du premier groupe étant la même au masculin qu'au féminin, nous avons supposé que certains élèves ne porteraient pas attention à ce détail. C'est la raison pour laquelle nous avons proposé la réponse suivante : « [la narratrice] n'est pas amoureuse d'une femme. » (Question 16, Réponse 2, qui est vraie).

3.2.5.4 LE LEXIQUE

Sens propre d'un mot (dénotation)

En lecture, l'une des étapes primordiales est la compréhension des termes employés par l'auteur. Malheureusement, nous avons peu de prise sur cet aspect qui est attribuable à de nombreux facteurs : éducation, culture, curiosité intellectuelle, etc. Nous avons tout de même tenté de sonder ce vaste terrain en interrogeant les élèves, tout d'abord, sur le sens des termes qui pouvait être déduit à l'aide du contexte.

C'est le cas du terme « pernicieux » dans le texte de Jean-Luc Lachance (Extrait 19, VE). L'élève doit être en mesure de déduire le sens de l'adjectif en se basant sur les marqueurs de relation « puisque » et « et ». En effet, l'auteur affirme que le sida est une « maladie pernicieuse puisque (première raison) la période entre l'infection et la déclaration de la maladie peut être de 10 ans et (deuxième raison) que la personne infectée peut ne pas devenir sidatique, mais peut transmettre l'infection. » Par déduction, l'élève doit donc percevoir le caractère sournois de la maladie. C'est ce que nous tentons de vérifier dans la question 29 en suggérant que le sida est une maladie pernicieuse parce que : « C'est une maladie qui peut se déclarer dix ans après l'infection. » (Réponse 3, qui est vraie), « C'est une maladie que l'on peut attraper d'une personne qui n'est pas sidatique. » (Réponse 4, qui est vraie) et « C'est une maladie que l'on peut attraper d'une personne sidatique. » (Réponse 5, qui est fausse). Dans le cas du dernier énoncé, la difficulté est double puisque l'énoncé en soi est vrai, mais il n'explique pas en quoi le sida est une maladie pernicieuse. La réponse à la question posée est donc fausse.

Le même raisonnement doit être fait dans l'extrait tiré de *L'art des arts, éduquer un enfant* de Joseph Duhr (Extrait 2, VE). Pour vérifier si les élèves comprennent le sens du terme « anodin » dans la phrase « Les histoires du Père Noël ne sont pas anodines », nous proposons la réponse suivante⁴⁶ : « Les histoires du Père Noël ne sont pas sans danger. » (Question 2, Réponse 4). Pour répondre par l'affirmative, l'élève doit noter les arguments de l'auteur qui prouvent que ces histoires sont risquées, c'est-à-dire qu'elles « attaqueront un jour la confiance absolue de l'enfant en ses parents » et qu'à cause de ces histoires, les

⁴⁶ Question 2 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

enfants risquent de douter des « autres croyances plus importantes » qui ont été enseignées par les parents.

D'autres questions du test ont porté sur le sens de termes dont la définition ne pouvait être déduite du contexte. C'est le cas de l'adjectif « impudiques » dans l'extrait de l'ouvrage *Cinq leçons de psychanalyse* de Freud (Extrait 3, VE) : « Notre répugnance à nous intéresser à nos rêves s'explique par les tendances impudiques et immorales qui se manifestent ouvertement dans certains d'entre eux. » En proposant la réponse⁴⁷ : « Le contenu de certains rêves provoque de la gêne. » (Question 4, Réponse 5), nous tentons de vérifier si l'élève saisit bien le sens du terme.

La même situation est reprise dans l'extrait *Le Siècle des Lumières* (Extrait 13, VE), où il est écrit : « [...] les intellectuels du XVIII^e siècle forment les assises de la société moderne en transformant leur vision du monde. » Pour vérifier si l'élève saisit bien le sens du terme « assises », nous proposons la réponse suivante⁴⁸ : « Les intellectuels du XVIII^e siècle constituent la majorité de la société moderne. » (Question 17, Réponse 2). En encerclant cet énoncé, l'élève prouve ainsi qu'il ne connaît pas la définition du mot.

Sens figuré d'un mot ou d'une expression

Une autre difficulté lexicale pour un élève est le sens figuré que peuvent emprunter certains mots. Dans le poème « Las, où est maintenant... », c'est ce procédé qu'utilise Du Bellay (Extrait 7, VE). En écrivant : « [...] Et les Muses de moi, comme étranges, s'enfuient. », le poète emploie l'image des muses, inspiratrices d'un poète⁴⁹, qui s'enfuient, pour signifier qu'il perd l'inspiration. C'est la raison pour laquelle nous proposons la réponse suivante : « Le poète n'a plus d'inspiration. » (Question 9, Réponse 5).

Dans le texte *Le Siècle des Lumières* (Extrait 13, VE), nous avons également voulu vérifier la compréhension du sens figuré du terme « cloîtré ». Lorsque l'auteur écrit : « N'étant plus soumis aux doctrines judéo-chrétiennes, ils [les intellectuels du XVIII^e siècle] peuvent ainsi « éclairer » de leurs lumières philosophiques le peuple souvent cloîtré dans son ignorance », il emploie l'image du cloître pour signifier que le peuple est cloisonné dans son ignorance, qu'il ne peut en sortir. Pour vérifier si l'élève comprend le sens de cette expression, nous proposons la réponse erronée suivante : « Le peuple vit dans un cloître. » (Question 17, Réponse 5). En encerclant cet énoncé, l'élève prouve qu'il ne saisit pas le sens métaphorique du terme.

3.2.6 RÉDACTION DES CHOIX DE RÉPONSE EN FONCTION DES DIFFICULTÉS LIÉES AU RAISONNEMENT

3.2.6.1 STRUCTURE LOGIQUE

Pour bien comprendre un discours argumentatif, l'élève doit être en mesure d'identifier la thèse et les arguments qui la soutiennent. Or, il arrive souvent que la structure habituelle soit

⁴⁷ Question 4 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

⁴⁸ Question 17 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans le premier paragraphe de l'extrait? »

⁴⁹ Définition tirée du Larousse.

inversée et que le conséquent (la thèse) précède l'antécédent (les arguments). Dans l'extrait *L'art des arts, éduquer un enfant* de Joseph Duhr (Extrait 2, VE), on retrouve d'abord la thèse, soit « les histoires du père Noël ne sont pas anodines » et, ensuite, les arguments. C'est la capacité à surmonter cette difficulté que nous avons tenté de vérifier par la réponse 5 de la question 3⁵⁰ (« Les histoires du Père Noël ne sont pas anodines. »).

De plus, l'élève doit être capable de distinguer les arguments convergents et les arguments liés, lesquels visent à défendre la thèse soutenue par un auteur. Dans *Éthique à Nicomaque* (Extrait 15, VE), Aristote se sert d'arguments liés :

L'amitié parfaite est celle des gens qui sont vertueux.

Les gens vertueux se veulent mutuellement du bien en tant qu'ils sont bons.

Les gens vertueux qui ne veulent du bien à leurs amis que pour ces nobles motifs sont les amis par excellence.

(...) l'amitié de ces cœurs généreux subsiste aussi longtemps qu'ils restent bons et vertueux eux-mêmes.

Pour saisir la progression des arguments, l'élève doit les lier les uns aux autres tout en respectant la cohérence des idées. C'est la raison pour laquelle nous suggérons la réponse 5 de la question 21⁵¹ : « Les amis par excellence sont tous des cœurs généreux. », qui présuppose la capacité à repérer une chaîne d'arguments liés.

Une dernière difficulté associée à la structure logique concerne l'énonciation restrictive. En effet, certains textes sont dialectiques et présentent, par conséquent, deux thèses qui s'opposent ou encore une thèse qui vient amoindrir la portée d'une autre. C'est le cas de l'interview de Jacques Le Roy (Extrait 9, VR) où la thèse « La légalisation de la drogue ferait augmenter le nombre de toxicomanes » est contestée par Le Roy. Ainsi, la réponse 6 de la question 12⁵² (« Il [Le Roy] trouve alarmant la vente de la drogue dans les écoles. ») va dans le sens de l'opinion dominante sur le sujet, mais elle est fautive puisque l'auteur se dissocie totalement du raisonnement courant.

3.2.6.2 TYPE DE RAISONNEMENT

Le raisonnement vise à faire accepter la vérité d'une thèse à partir d'arguments qui ont pour but de renforcer l'évidence de la thèse. Les élèves doivent donc reconstruire le raisonnement, même si certains arguments ou même la thèse sont sous-entendus. La principale difficulté consiste à repérer les propositions particulières et la conclusion universelle et à les relier en fonction des types de raisonnement présentés. Dans un raisonnement déductif, l'élève doit partir d'un énoncé universel pour en déduire une proposition particulière; c'est le cas contraire pour le raisonnement inductif. Dans un raisonnement par analogie, l'élève doit repérer les ressemblances entre deux choses pour appuyer une conclusion.

⁵⁰ Question 3 : « Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait? »

⁵¹ Question 21 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

⁵² Question 12 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels correspondent aux positions exprimées par Jacques Le Roy? »

Dans le texte de Camil Bouchard (Extrait 4, VE), on retrouve un raisonnement déductif que l'on peut reformuler ainsi :

Ce qui donne plus de chances d'être reconnu au plan international est préférable.

Or, publier dans des journaux scientifiques de langue anglaise donne plus de chances d'être reconnu sur le plan international.

Donc, publier dans des journaux scientifiques de langue anglaise est préférable.

En demandant à l'élève ce qui agace profondément l'auteur (Question 6) et en lui suggérant la réponse 1 : « Que certains croient qu'il est préférable de publier dans des journaux scientifiques de langue anglaise. », on vérifie que l'élève est en mesure de refaire ce raisonnement.

Dans l'extrait de *L'actualité* (Extrait 9, VE), on retrouve un raisonnement par analogie qui pourrait être reconstruit ainsi :

La vente libre de l'alcool pourrait mener à l'alcoolisme.

Or, la vente libre de l'alcool ne fait pas augmenter la proportion d'alcooliques.

La vente libre de la drogue pourrait donner lieu à une toxicomanie.

Donc, la vente libre de la drogue ne fera pas augmenter la proportion de toxicomanes.

En proposant à l'élève la réponse 1 (Question 11) : « En légalisant la drogue, on risque d'augmenter le nombre de toxicomanes. », on vérifie si l'élève est en mesure de refaire le raisonnement par analogie.

Dans l'extrait de Thibaudeau (Extrait 19, VR), l'élève doit reconnaître un raisonnement inductif. En effet, des cas particuliers visent à illustrer une thèse universelle :

Einstein, après Hiroshima, regrettait sa contribution à la mise au point de la bombe atomique.

De Vinci inventa toutes sortes de machines de guerre, mais il détruisit les plans de ses inventions les plus meurtrières.

Testard renonça à ses travaux de recherche génétique lorsque la détermination du sexe des embryons fut à portée de sa main.

Donc, tous ceux qui ont fait des recherches aboutissant à des découvertes nuisibles à l'être humain ont reconnu leur caractère néfaste.

Ainsi, dans notre questionnaire, nous suggérons la réponse suivante⁵³: « Tous ceux qui ont fait des recherches aboutissant à des découvertes nuisibles à l'être humain ont reconnu eux-mêmes la nocivité de leurs découvertes. » (Question 24, Réponse 3), qui est l'énoncé universel, contrairement à la réponse 6 (Question 24) : « Einstein n'a pas renoncé à ses travaux de recherche qui étaient nuisibles à l'être humain », qui est fausse puisque l'élève doit être en mesure de saisir qu'il est en présence d'un raisonnement inductif et qu'il doit plutôt répondre en fonction du quantificateur universel.

⁵³ Question 24 : « Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait? »

3.2.6.3 QUANTIFICATEURS

L'élève doit pouvoir mesurer quelle extension du sujet est affirmée ou niée dans une proposition. Or, des ambiguïtés peuvent se glisser dans le cas de déterminants définis ou indéfinis. L'élève doit alors faire la distinction entre une extension relevant de cas particuliers et celle qui a une portée universelle. Par exemple, dans la citation de Sartre (Extrait 16, VR), « Seuls les actes décident de ce qu'on a voulu. », le déterminant « les » présuppose que ce sont tous les actes qui sont intentionnels. C'est cet aspect que nous vérifions en proposant, à la question 20⁵⁴, la réponse 3 : « Certains gestes peuvent ne pas être intentionnels », qui est fautive.

3.2.6.4 PRÉSUPPOSÉS

Nous avons pris soin de sélectionner des extraits de texte qui comportent des propositions implicites, propositions qui sous-entendent des idées qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte, que l'élève doit formuler afin d'avoir une compréhension complète du sens de la proposition.

Ainsi, l'affirmation de Sartre (Extrait 16, VR), « Seuls les actes décident de ce qu'on a voulu », présuppose qu'on peut se mentir à soi-même, mais que nos gestes alors nous trahiront. C'est la raison pour laquelle nous proposons, à la question 20, la réponse 2 : « Nos gestes parlent malgré nous. ». De la même façon, l'affirmation de Pascal (Extrait 17, VR), « Lorsqu'on jette une pierre à l'eau, c'est toute la mer qui monte. », présuppose que la moindre petite action produit des effets même s'ils sont à peine perceptibles. C'est ce que nous proposons par la réponse 4 de la question 21 : « La moindre petite action produit des effets. ». Cette réponse reprend ce qui est implicite dans l'énoncé de Pascal.

3.2.7 RÉDACTION DES CHOIX DE RÉPONSE EN FONCTION DES DIFFICULTÉS LIÉES AUX CONNAISSANCES DU MONDE

Finalement, nous avons choisi de nous servir du concept de « connaissances du monde » pour mettre à l'épreuve les lecteurs qui s'appuieraient fortement sur leurs connaissances personnelles pour construire le sens d'un texte et qui seraient tentés de répondre aux questions en s'appuyant sur ce qu'ils savent plutôt que sur ce qu'ils viennent de lire. Nous avons fait en sorte que ce type de comportement les conduise à des interprétations erronées.

Par exemple, à la suite de la lecture de l'extrait 4 (VR) :

« Il y a une chose au Québec, et en France également, qui m'agace profondément. Il y a depuis un certain temps une opinion qui voudrait que ce qui est publié dans des journaux scientifiques de langue anglaise soit de meilleure qualité et, par conséquent, ait plus de chances d'être reconnu au plan international. À mon avis, c'est une attitude très colonialiste que d'adopter une telle façon de penser. » (Camil Bouchard, tiré de la revue *Université*)

nous posons la question : « D'après l'extrait, qu'est-ce qui agace profondément l'auteur? » (Question 6).

⁵⁴ Question 20 : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »

Nous proposons sept possibilités de réponses. Toutes ces possibilités sont plausibles. Pour cette raison, le lecteur ne doit pas s'appuyer uniquement sur ses connaissances du monde pour répondre. Il doit lire le texte avec attention et répondre FAUX, par exemple, au dernier énoncé que nous proposons : « Que des chercheurs de langue anglaise croient que leurs journaux scientifiques sont de meilleure qualité. » (Réponse 7).

4. RÉSULTATS DES MISES À L'ESSAI

Nous présentons dans ce chapitre les résultats obtenus lors des mises à l'essai successives du test de lecture développé dans cette recherche et du test d'écriture amélioré parallèlement. Deux versions du test de lecture ont été mises à l'essai auprès des élèves. La première version du test, que nous appelons la version expérimentale, a été mise à l'essai à la session d'hiver 2005 auprès de 243 élèves de groupes réguliers de français du collège Jean-de-Brébeuf. La seconde version du test de lecture, que nous appelons la version révisée, a été mise à l'essai au début de la session d'automne 2005 auprès de 712 élèves de première année du collège Jean-de-Brébeuf ainsi qu'auprès de 234 élèves de première année des collèges André-Grasset, Laflèche, Mérici et O'Sullivan. Le test d'écriture actuellement utilisé au Collège a été, quant à lui, amélioré parallèlement à la suite d'une analyse des données recueillies lors des mises à l'essai du test de lecture.

4.1 VERSION EXPÉRIMENTALE

La version expérimentale du test de lecture comportait 30 questions pour lesquelles de cinq à sept choix de réponses étaient proposés, pour une durée totale de passation de 50 minutes. Ces questions se rapportaient à 20 extraits de textes de différents types (narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif, poétique et théâtral) et de différentes longueurs (entre 8 et 273 mots). Durant la session d'hiver 2005, un premier processus de validation du test a fait intervenir, en plus des quatre membres de l'équipe de recherche, une dizaine de professeurs du collège Jean-de-Brébeuf ainsi que 30 élèves d'un groupe de mise à niveau en français.

Ce test a par la suite été mis à l'essai auprès de 243 élèves dans neuf classes de français de première année. C'est le cours de FRA 102 qui a été retenu parce que les élèves de première année, deuxième session, sont les élèves du collège qui se rapprochent le plus de ceux pour qui le test est développé, c'est-à-dire les élèves qui entrent au collège. Nous n'avons pas fait passer le test dans des classes de philosophie pour éviter que les élèves qui suivent les deux cours (français et philosophie) soient invités à remplir le questionnaire deux fois. En plus des résultats au test de lecture, nous avons recueilli la CRC finale pour tous les cours suivis à la session d'automne 2004 ainsi que les résultats associés aux principaux prédicteurs de réussite utilisés au collège Jean-de-Brébeuf, soit un test d'écriture, un test sur l'adaptation aux études collégiales (IAP) ainsi que les notes terminales du secondaire.

4.1.1 TAUX DE RÉUSSITE ET NIVEAUX DE DIFFICULTÉ DES QUESTIONS

Les résultats de la version expérimentale du test ont d'abord été compilés de manière à faire ressortir les taux de réussite pour chacune des questions et pour chacun des choix de réponse. Le tableau 4.1 indique ces taux de réussite, en pourcentage.

Cette compilation a permis de déterminer quels sont les choix de réponse qui se sont révélés les plus faciles (les mieux réussis) et les plus difficiles (les moins bien réussis). Nous avons éliminé les choix de réponse réussis par tous (100%) ou par personne (0%), puisqu'il est impossible de calculer la corrélation lorsque la réussite ou l'échec est identique pour tous. De même, tous les taux de réussite qui se situent dans les extrêmes n'entraîneront pas de

corrélations très significatives. Ainsi, les choix de réponse qui ont entraîné un taux de réussite de 90% et plus sont en caractères gras et ceux dont le taux de réussite est de moins de 10% sont soulignés.

Tableau 4.1
Taux de réussite (%) pour chaque question et pour chaque choix de réponse
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	83	97	88	98	89	42		
T2	Q2	70	73	92	47	49	90		
	Q3	64	97	82	32	97	14		
T3	Q4	61	63	95	71	32	39	73	56
	Q5	56	84	90	77	<u>9</u>	94	37	<u>3</u>
T4	Q6	67	37	86	89	37	87		
T5	Q7	56	17	75	26	71	90		
T6	Q8	52	<u>1</u>	56	78	52	78	<u>1</u>	99
T7	Q9	78	95	80	40	98	59	95	
T8	Q10	62	65	57	67	52	70		
T9	Q11	82	96	96	88	89	43		
T10	Q12	81	93	85	94	81	54		
	Q13	77	65	67	81	94	79		
	Q14	83	89	84	98	60	84		
T11	Q15	87	95	84	91	73	95		
T12	Q16	78	61	19	99	93	98	100	
T13	Q17	86	88	83	93	91	74		
	Q18	69	75	81	77	68	43		
T14	Q19	81	79	93	90	79	81	66	
	Q20	80	89	96	97	98	44	55	
T15	Q21	69	89	37	94	62	61		
	Q22	84	63	86	98	92	81		
T16	Q23	81	95	95	93	53	95	44	94
T17	Q24	74	88	79	98	90	22	67	
T18	Q25	53	44	38	78	65	40		
	Q26	70	57	93	61	57	88	62	
T19	Q27	74	57	85	80	69	77		
T19	Q28	91	91	95	78	94	95		
T19	Q29	63	19	82	85	53	76		
T20	Q30	63	92	53	73	53	42	74	52

Taux de réussite pour l'ensemble du test: 73%

Parce que le test que nous tentions de construire devait s'avérer apte à prédire la possibilité de difficultés scolaires chez certains élèves, et parce que nous supposons que les questions difficiles pourraient ne pas conduire aux mêmes corrélations que les questions faciles, nous avons cherché, lors de la rédaction du test, à présenter à l'élève des choix de réponse de différents niveaux de difficulté. Cette façon de faire devait nous permettre de parvenir plus rapidement à la création d'un test bien corrélé.

Nous avons établi une échelle de difficulté standard, à cinq niveaux : « très facile », « facile », « moyen », « difficile » et « très difficile ». Le choix de cette échelle nous semblait judicieux parce que nous supposons qu'il se trouverait dans le test des choix de réponse accessibles à un très petit ou à un très grand nombre d'élèves.

Voici l'échelle de difficulté que nous avons créée.

Tableau 4.2
Échelle pour les niveaux de difficulté

Taux de réussite	Niveaux de difficulté
entre 80% et 100%	1 (très facile)
entre 60% et 79%	2 (facile)
entre 40% et 59%	3 (moyen)
entre 20% et 39%	4 (difficile)
entre 0% et 19%	5 (très difficile)

À l'aide des résultats présentés au tableau 4.1, nous avons estimé le niveau de difficulté de chaque choix de réponse pour chacune des questions. Le tableau 4.3 montre les niveaux de difficulté estimés pour chacun des choix de réponse, compte tenu des résultats obtenus. Ce tableau permet de constater la variété des niveaux de difficulté présente dans chacune des questions et dans l'ensemble du test. Nous utiliserons ce tableau lors de l'analyse des corrélations.

Tableau 4.3
Niveaux de difficulté estimés des choix de réponse
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	1	1	1	1	3		
T2	Q2	2	1	3	3	1		
	Q3	1	1	4	1	5		
T3	Q4	2	1	2	4	4	2	3
	Q5	1	1	2	5	1	4	5
T4	Q6	4	1	1	4	1		
T5	Q7	5	2	4	2	1		
T6	Q8	5	3	2	3	2	5	1
T7	Q9	1	1	4	1	3	1	
T8	Q10	2	3	2	3	2		
T9	Q11	1	1	1	1	3		
T10	Q12	1	1	1	1	3		
	Q13	2	2	1	1	2		
	Q14	1	1	1	2	1		
T11	Q15	1	1	1	2	1		
T12	Q16	2	5	1	1	1	1	
T13	Q17	1	1	1	1	2		
	Q18	2	1	2	2	3		
T14	Q19	2	1	1	2	1	2	
	Q20	1	1	1	1	3	3	
T15	Q21	1	4	1	2	2		
	Q22	2	1	1	1	1		
T16	Q23	1	1	1	3	1	3	1
T17	Q24	1	2	1	1	4	2	
T18	Q25	3	4	2	2	3		
	Q26	3	1	2	3	1	2	
T19	Q27	3	1	1	2	2		
	Q28	1	1	2	1	1		
	Q29	5	1	1	3	2		
T20	Q30	1	3	2	3	3	2	3

4.1.2 CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU TEST ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES POUR L'ENSEMBLE DES COURS

Puisque l'objectif du test que nous cherchions à construire est de parvenir à dépister les élèves qui pourraient présenter des difficultés scolaires au collégial, les taux de réussite et les niveaux de difficulté des questions n'ont représenté qu'une étape dans notre analyse des résultats. Il nous a fallu par la suite établir des corrélations entre les résultats au test et les résultats scolaires.

Le tableau 4.4 présente, pour chaque question de la version expérimentale du test ainsi que pour chaque choix de réponse, la corrélation, après optimisation des résultats⁵⁵, entre la

⁵⁵ Nous entendons par optimisation, la sélection, pour chaque question, des réponses les mieux corrélées.

moyenne des résultats obtenus par chaque élève et sa CRC globale pour la session d'automne 2004. Le choix de la CRC (plutôt que la note) s'impose pour rendre comparables des résultats scolaires obtenus avec différents professeurs et dans différents groupes d'élèves. Les dix questions ainsi que les quinze choix de réponse les mieux corrélés apparaissent en gras. Les 14 choix de réponse ayant une corrélation nulle ou négative ainsi que les dix questions les moins bien corrélées sont soulignées. Après optimisation des résultats, pour l'ensemble du test, la corrélation entre les résultats obtenus au test et la CRC globale pour la session d'automne 2004 est de 50%. Nous avons calculé les corrélations séparément, pour chacun des choix de réponse, puis pour l'ensemble des choix de réponse pour chacune des questions.

Tableau 4.4

Corrélations, après optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et sa CRC globale pour la session d'automne 2004 (version expérimentale du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	22%	3%	8%	4%	9%	24%	,	,
T2	Q2	30%	26%	6%	8%	21%	8%	,	,
	Q3	<u>16%</u>	9%	1%	4%	12%	15%	,	,
T3	Q4	38%	24%	4%	30%	,	20%	14%	,
	Q5	18%	10%	2%	12%	12%	,	13%	,
T4	Q6	22%	5%	16%	12%	2%	18%	,	,
T5	Q7	27%	16%	21%	1%	25%	18%	,	,
T6	Q8	<u>14%</u>	,	6%	6%	16%	6%	,	<u>-3%</u>
T7	Q9	37%	6%	17%	20%	11%	29%	10%	,
T8	Q10	22%	6%	26%	16%	,	<u>-4%</u>	,	,
T9	Q11	26%	5%	11%	12%	19%	16%	,	,
T10	Q12	20%	15%	11%	10%	<u>0%</u>	21%	,	,
	Q13	<u>10%</u>	7%	9%	13%	<u>0%</u>	<u>-1%</u>	,	,
	Q14	22%	5%	<u>-5%</u>	<u>-1%</u>	26%	19%	,	,
T11	Q15	<u>16%</u>	20%	10%	11%	8%	3%	,	,
T12	Q16	<u>9%</u>	4%	9%	6%	6%	<u>-5%</u>	,	,
T13	Q17	<u>10%</u>	8%	11%	13%	6%	<u>-7%</u>	,	,
	Q18	<u>14%</u>	<u>-3%</u>	11%	,	3%	18%	,	,
T14	Q19	25%	19%	13%	,	12%	13%	9%	,
	Q20	17%	13%	<u>-2%</u>	6%	7%	16%	8%	,
T15	Q21	33%	15%	23%	23%	7%	23%	,	,
	Q22	<u>14%</u>	16%	<u>-2%</u>	13%	12%	9%	,	,
T16	Q23	<u>11%</u>	1%	,	11%	14%	,	4%	<u>-2%</u>
T17	Q24	28%	<u>0%</u>	20%	12%	18%	,	24%	,
T18	Q25	23%	10%	17%	8%	13%	23%	,	,
	Q26	20%	21%	7%	12%	3%	,	17%	,
T19	Q27	24%	5%	15%	14%	22%	15%	,	,
	Q28	<u>13%</u>	8%	7%	13%	11%	7%	,	,
	Q29	21%	10%	2%	13%	20%	7%	,	,
T20	Q30	20%	,	3%	,	9%	29%	7%	12%

Corrélation pour l'ensemble du test : 50%

Du tableau 4.4, nous avons retenu les quinze choix de réponses les plus corrélés (corrélations variant entre 22% et 30%) et les quatorze choix de réponse les moins corrélés

(corrélations nulles ou négatives). Nous avons procédé à une analyse du contenu de ces choix de réponse et des difficultés de lecture sur lesquelles ils s'appuyaient. Nous avons également considéré le caractère vrai ou faux de chacun de ces choix de réponse. Les tableaux 4.5 et 4.6 présentent ces résultats.

Tableau 4.5
Les quinze choix de réponse les plus corrélés avec la CRC pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Niveau de difficulté	Types de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T1	Q1	R5 vrai	24%	3	Lexique Sens propre du mot « première »
T2	Q2	R1 vrai	26%	2	Texte Repérage et compréhension de l'organisateur textuel « en effet »
T3	Q4	R1 vrai	24%	2	Phrase Termes marquant un rapport logique de comparaison (« égal à »)
T3	Q4	R3 vrai	30%	2	Énonciation Marques de 1 ^{re} personne qui renvoient au locuteur et au destinataire Texte Reprise d'information « cet amas d'incohérence » mis pour « les rêves »
T5	Q7	R4 vrai	25%	2	Texte Reprise d'information « ma femme » mis pour « Huguette »
T7	Q9	R5 vrai	29%	3	Lexique Sens du mot « Muses »
T8	Q10	R2 vrai	26%	3	Lexique Sens du mot « fort » dans l'expression « convient fort »
T10	Q14	R4 vrai	26%	2	Phrase Déplacement du complément du nom « de mon petit village »
T15	Q21	R2 vrai	23%	4	Type d'arguments Arguments liés
T15	Q21	R3 faux	23%	1	Texte Reprise d'information « cette heureuse disposition »
T15	Q21	R5 vrai	23%	2	Type d'arguments Arguments liés Texte Reprise d'information « ces cœurs généreux »

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Niveau de difficulté	Types de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T17	Q24	R6 vrai	24%	2	Lexique Sens propre de l'expression « faire semblant » Phrase Accumulation de compléments de phrase « les autres jours », « les vrais jours »
T18	Q25	R5 vrai	23%	3	Réponse qui va à l'encontre des connaissances du monde
T19	Q27	R4 vrai	22%	2	Phrase Sens de la phrase négative « la personne infectée peut ne pas devenir sidatique »
T20	Q30	R5 vrai	29%	3	Phrase Présence d'une phrase négative

Tableau 4.6

Les quatorze choix de réponse les moins corrélés avec la CRC pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Niveau de difficulté	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T6	Q8	R7 faux	-3%	1	Phrase Choix des marqueurs de relation
T8	Q10	R5 faux	-4%	2	Énonciation Tonalité ironique
T10	Q12	R4 faux	0%	1	Phrase Coordination de nombreuses subordonnées relatives Réponse plausible selon les connaissances du monde
T10	Q13	R4 faux	0%	1	Énonciation Tonalité
T10	Q13	R5 faux	-1%	2	Énonciation Tonalité
T10	Q14	R2 faux	-5%	1	Phrase Phrase interrogative
T10	Q14	R3 faux	-1%	1	Lexique Sens erroné du mot « clos »
T12	Q16	R5 faux	-5%	1	Phrase Forme négative

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Niveau de difficulté	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T13	Q17	R5 faux	-7%	2	Lexique Sens erroné du mot « cloître »
T13	Q18	R1 faux	-3%	2	Texte Repérage des organisateurs textuels et des marqueurs de relation
T14	Q20	R2 faux	-2%	1	Type de raisonnement Raisonnement inductif
T15	Q22	R2 faux	-2%	1	Type d'arguments Arguments liés
T16	Q23	R7 faux	-2%	1	Phrase Choix des marqueurs de relation
T17	Q24	R1 faux	0%	1	Énonciation Identification du locuteur et du destinataire

L'analyse du caractère vrai ou faux des choix de réponse les plus et les moins corrélés présentés aux tableaux 4.5 et 4.6 nous a permis de dégager que :

- des 15 choix de réponse les plus corrélés, 14 sont vrais;
- tous les choix de réponse les moins corrélés sont faux.

Ces observations nous ont amenés à formuler le constat suivant.

Constat 1 : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations.

Une vérification sommaire du constat 1 à partir de l'ensemble des choix de réponse a conduit aux résultats présentés au tableau 4.7. Nous notons que, pour l'ensemble des choix de réponse, les meilleures corrélations ont été obtenues pour des choix de réponse vrais alors que les choix de réponse faux n'ont entraîné que rarement une corrélation qui dépasse 15.

Tableau 4.7
Corrélations pour tous les choix de réponse
en fonction de leur caractère vrai ou faux pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Corrélations	0% ou moins	1%-5%	6%-10%	11%-15%	16%-20%	21%-25%	26%-30%	Impossible à calculer
Nb de choix de réponse FAUX (TOTAL : 85)	14	13	25	20	2	1	0	10
Nb de choix de réponse VRAI (TOTAL : 79)	0	7	14	17	19	12	6	4

Mentionnons que, parmi les choix de réponse faux, certains énoncés proposés étaient plutôt farfelus ou peu liés au texte et mettaient les élèves sur de fausses pistes (ex. : « Sa pauvre maison est close », Question 14, Réponse 3; « Le peuple vit dans un cloître. », Question 17, Réponse 5). Ces énoncés ont conduit à des corrélations très faibles. Cela nous a amenés à formuler le constat suivant :

Constat 2 : Pour l'ensemble des cours, les énoncés qui mettent les élèves sur de fausses pistes semblent entraîner des corrélations plus faibles.

L'analyse des types de difficulté de lecture sur lesquels s'appuient les choix de réponse les plus et les moins corrélés présentés aux tableaux 4.4 et 4.5 nous a permis de dégager que :

- parmi les choix de réponse les plus corrélés, 5 portent sur la Phrase, 4 sur la Reprise de l'information (Texte), 4 sur le Lexique, 2 sur le Type d'arguments, 1 sur le sens d'un organisateur textuel (Texte), 1 sur l'Énonciation et 1 sur les Connaissances du monde;
- parmi les choix de réponse les moins corrélés, 3 portent sur la tonalité (Énonciation), 3 sur les marqueurs de relation (Phrase), 3 sur d'autres aspects de la Phrase, 2 sur le sens erroné d'un mot (Lexique), 1 sur le Type de raisonnement, 1 sur le Type d'arguments et 1 sur l'identification du locuteur et du destinataire (Énonciation).

Constat 3 : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse portant sur la reprise de l'information et sur le lexique conduisent à de meilleures corrélations, alors que les choix de réponse portant sur la tonalité et sur le choix ou le repérage des marqueurs de relation entraînent des corrélations plus faibles.

Une vérification sommaire du constat 3 à partir de l'ensemble des choix de réponse a conduit aux résultats présentés au tableau 4.8.

Nous notons que, pour l'ensemble des choix de réponse :

- les choix de réponse portant sur la tonalité n'entraînent pas de corrélation supérieure à 16%;
- il est difficile de dégager une dominante pour les choix de réponse portant sur les autres types de difficulté.

Cette vérification ne nous a donc pas permis de retenir le constat 3.

Tableau 4.8
Corrélations pour tous les choix de réponse
en fonction du type de difficulté pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Corrélations	0% ou moins	1%-5%	6%-10%	11%-15%	16%-20%	21%-25%	26%-30%	Impossible à calculer
Nb de choix de réponse sur la phrase (TOTAL : 34)	Q12 R4 Q14 R2 Q16 R5 3	Q1 R3 Q14 R1 Q16 R1 Q27 R1 Q30 R2 5	Q1 R2 Q9 R1 Q16 R2 Q16 R4 Q26 R2 Q30 R4 Q30 R6 7	Q4 R6 Q12 R1 Q26 R3 Q30 R7 4	Q6 R2 Q7 R5 Q9 R2 Q24 R4 4	Q4 R1 Q12 R5 Q24 R6 Q27 R4 4	Q14 R4 Q30 R5 2	Q4 R4 Q4 R7 Q16 R6 Q30 R1 Q30 R3 5
Nb de choix de réponse sur la reprise de l'information (TOTAL : 21)	Q22 R2 1	 0	Q21 R4 Q22 R5 Q26 R2 3	Q5 R3 Q21 R1 Q22 R3 Q22 R4 Q26 R3 5	Q6 R2 Q6 R5 Q7 R5 Q22 R1 Q26 R6 5	Q7 R4 Q21 R2 Q21 R3 Q21 R5 Q26 R1 5	Q4 R3 1	Q26 R5 1
Nb de choix de réponse sur le lexique (TOTAL : 18)	Q14 R3 1	Q5 R2 Q27 R1 Q29 R2 3	Q1 R2 Q2 R5 Q20 R3 Q28 R1 Q29 R1 Q29 R5 6	Q19 R2 Q29 R3 2	Q29 R4 1	Q1 R5 Q2 R4 2	Q2 R1 Q9 R5 Q10 R2 3	
Nb de choix de réponse sur la tonalité (TOTAL : 8)	Q10 R5 Q13 R4 Q13 R5 3		Q13 R1 Q13 R2 2	Q13 R3 1	Q14 R5 (16%) 1			Q10 R4 1
Nb de choix de réponse sur les marqueurs de relation (TOTAL : 29)	Q8 R7 Q18 R1 Q22 R2 Q23 R7 4	Q15 R5 Q18 R4 Q23 R1 Q23 R6 Q27 R1 5	Q8 R2 Q8 R3 Q8 R5 Q15 R2 Q15 R4 Q28 R1 6	Q15 R3 Q21 R1 Q23 R2 Q23 R4 4	Q8 R4 Q15 R1 Q22 R1 3	Q21 R2 1	Q2 R1 1	Q8 R1 Q8 R6 Q18 R3 Q23 R2 Q23 R5 5

L'analyse des niveaux de difficulté des choix de réponse les plus et les moins corrélés présentés aux tableaux 4.5 et 4.6 a montré que :

- les choix de réponse les mieux corrélés correspondent majoritairement à des niveaux de difficulté facile ou moyen (sur quinze choix de réponse, huit sont de niveau 2 et cinq de niveau 3);

- les choix de réponse les moins bien corrélés correspondent majoritairement à des niveaux de difficulté très facile (sur quatorze choix de réponse, dix sont de niveau 1).

Constat 4 : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est facile ou moyen conduisent généralement à des corrélations plus élevées que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile.

Une vérification sommaire du constat 4 à partir de l'ensemble des choix de réponse a conduit aux résultats présentés au tableau 4.9.

Tableau 4.9
Corrélations pour tous les choix de réponse
en fonction du niveau de difficulté pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Corrélations	0% ou moins	1%-5%	6%-10%	11%-15%	16%-20%	21%-25%	26%-30%	Impossible à calculer
Niveau de difficulté 1 (très facile)	10	10	21	24	8	1		7
Niveau de difficulté 2 (facile)	4	2	11	7	45	6	3	2
Niveau de difficulté 3 (moyen)		4	5	2	5	5	3	2
Niveau de difficulté 4 (difficile)	1	3		1	3	1		2
Niveau de difficulté 5 (très difficile)			2	2	1			3

Le tableau 4.9 nous a permis d'observer que, pour l'ensemble des choix de réponse :

- les choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile (1) entraînent rarement des corrélations qui dépassent 15%;
- les choix de réponse dont le niveau de difficulté est facile (2) entraînent la plupart du temps des corrélations qui se situent entre 16% et 20%;
- on obtient les meilleures corrélations (16% et plus) avec des choix de réponse dont le niveau de difficulté est facile (2) ou, dans une moindre mesure, moyen (3);
- on obtient les moins bonnes corrélations avec des choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile (1) ou, dans une moindre mesure, facile (2).

Du tableau 4.4, nous avons également retenu les dix questions les plus corrélées (corrélations variant entre 23% et 38%) et les moins corrélées (corrélations variant entre 9% et 16%) et nous avons procédé à une analyse de la nature des questions ainsi que du nombre de bonnes réponses suggérées à l'élève pour chacune d'elles. Les résultats sont présentés aux tableaux 4.10 et 4.11.

Tableau 4.10
Les dix questions les plus corrélées avec la CRC pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Corrélation	Nb de bonnes réponses	Nature des questions
T2	Q2	30%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de J.Duhr]? »
T3	Q4	38%	6	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de S. Freud]? »
T5	Q7	27%	5	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels peuvent représenter le personnage qui parle [dans l'extrait de J.Brel]? »
T7	Q9	37%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de De Bellay]? »
T9	Q11	26%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus par Jacques Le Roy? »
T14	Q19	25%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de Thibaudeau]? »
T15	Q21	33%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [d'Aristote]? »
T17	Q24	28%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels peuvent représenter le ou les personnages présents [dans l'extrait de L. Gauthier]? »
T18	Q25	23%	4	« Quel est le point de vue du narrateur concernant les événements qu'il rapporte [dans l'extrait de R. d'Agile]? »
T19	Q27	24%	4	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de J.-L. Lachance]? »

Tableau 4.11
Les dix questions les moins corrélées avec la CRC pour l'ensemble des cours
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Corrélation	Nb de bonnes réponses	Nature des questions
T2	Q3	16%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de J. Duhr]? »
T6	Q8	14%	6	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T10	Q13	10%	1	« Dans les quatre premiers vers, le ou les sentiments éprouvés par le poète sont... [dans l'extrait de Du Bellay]»
T11	Q15	16%	2	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T12	Q16	9%	3	« Dans l'extrait, la narratrice exprime ou sous-entend que... [dans l'extrait de Guilleragues]»
T13	Q17	10%	1	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans le premier paragraphe de l'extrait [de A.-C. Ouellette]? »
T13	Q18	14%	2	« D'après le deuxième paragraphe de l'extrait, quels sont les trois modèles qui permettront aux grands écrivains du XVIII ^e siècle de façonner la pensée française [de A.-C. Ouellette]? »
T15	Q22	14%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de Aristote]? »
T16	Q23	11%	3	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T19	Q28	13%	3	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de J.-L. Lachance]? »

Une analyse des résultats présentés aux tableaux 4.10 et 4.11 nous a permis de dégager que :

- La question qui revient le plus fréquemment (7 fois sur 10) parmi les questions les mieux corrélées est : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? ». Cette question n'apparaît qu'une fois parmi les questions les moins corrélées.
- La question : « Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. », posée trois fois, entraîne des corrélations de 16% ou moins.
- La question : « Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait? » revient 3 fois parmi les 10 questions les moins corrélées. On ne la trouve jamais parmi les questions les mieux corrélées.

Constat 5 : Pour l'ensemble des cours, les questions qui portent sur les énoncés exprimés ou sous-entendus dans l'extrait semblent conduire à de meilleures corrélations alors que les questions portant sur l'idée principale qui se dégage d'un texte (énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer) ou demandant à l'élève de compléter une bulle en ajoutant le marqueur de relation qui convient semblent entraîner de moins bonnes corrélations.

Nous avons également tiré de l'analyse des résultats présentés aux tableaux 4.10 et 4.11 le fait que :

- l'ensemble des questions les plus corrélées suggère au moins trois bonnes réponses;
- six des dix questions les moins corrélées proposent seulement une ou deux bonnes réponses.

Constat 6 : Pour l'ensemble des cours, les questions qui proposent au moins trois bonnes réponses semblent entraîner de meilleures corrélations.

Les données des tableaux 4.10 et 4.11 nous ont aussi amenés à dégager que :

- les questions portent sur des textes de longueur variable.

Constat 7 : Il ne semble pas y avoir de lien entre la longueur d'un texte et le niveau de corrélation des questions posées sur ce texte.

Enfin, le tableau 4.11 nous a permis d'observer que :

- les extraits de texte 6, 11, 12, 13 et 16 sont des extraits pour lesquels l'ensemble des questions s'y rapportant figure parmi les moins corrélées.

Constat 8 : Il semble qu'il faudrait éliminer les extraits de texte pour lesquels l'ensemble des questions s'y rapportant figure parmi les moins corrélées.

4.1.3 CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU TEST ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES POUR LE COURS DE FRANÇAIS

Le tableau 4.12 présente, pour chaque question du test ainsi que pour chaque choix de réponse, la corrélation, après optimisation des résultats, entre la moyenne des résultats obtenus par chaque élève et sa CRC pour son cours de français de la session d'automne 2004. Les dix questions ainsi que les quinze choix de réponse les mieux corrélés apparaissent en gras. Les dix questions les plus faibles et les quinze choix de réponse ayant une corrélation négative sont soulignés.

Après optimisation des résultats, pour l'ensemble du test, la corrélation entre les résultats obtenus au test et la moyenne des CRC pour le cours de français de la session d'automne 2004 est de 53%. Notons que cette corrélation était de 50% pour l'ensemble des cours.

Tableau 4.12

Corrélations, après optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et la moyenne des CRC pour le cours de français de la session d'automne 2004 (version expérimentale du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	23%	9%	7%	5%	4%	26%	,	,
T2	Q2	32%	29%	3%	7%	27%	6%	,	,
T2	Q3	<u>14%</u>	9%	<u>-1%</u>	5%	13%	10%	,	,
T3	Q4	43%	20%	8%	35%	,	26%	18%	,
T3	Q5	22%	13%	<u>-7%</u>	21%	14%	,	14%	,
T4	Q6	<u>18%</u>	10%	16%	7%	<u>-2%</u>	13%	,	,
T5	Q7	28%	16%	22%	0%	27%	20%	,	,
T6	Q8	<u>16%</u>	,	7%	6%	16%	10%	,	<u>-3%</u>
T7	Q9	44%	11%	24%	18%	9%	33%	19%	,
T8	Q10	22%	9%	31%	11%	,	<u>-7%</u>	,	,
T9	Q11	29%	8%	18%	17%	20%	13%	,	,
T10	Q12	20%	8%	13%	14%	0%	21%	,	,
T10	Q13	<u>8%</u>	9%	11%	13%	<u>-5%</u>	<u>-8%</u>	,	,
T10	Q14	25%	2%	<u>-2%</u>	<u>-3%</u>	27%	27%	,	,
T11	Q15	<u>15%</u>	19%	13%	11%	6%	0%	,	,
T12	Q16	<u>13%</u>	11%	11%	2%	0%	<u>-5%</u>	,	,
T13	Q17	<u>8%</u>	2%	8%	18%	10%	<u>-10%</u>	,	,
T13	Q18	<u>12%</u>	<u>-5%</u>	6%	,	3%	19%	,	,
T14	Q19	22%	19%	14%	,	10%	9%	8%	,
T14	Q20	19%	12%	2%	9%	10%	15%	10%	,
T15	Q21	31%	14%	21%	19%	8%	23%	,	,
T15	Q22	<u>11%</u>	15%	<u>-1%</u>	3%	6%	10%	,	,
T16	Q23	19%	11%	,	15%	13%	,	8%	12%
T17	Q24	22%	<u>-8%</u>	17%	15%	10%	,	25%	,
T18	Q25	27%	12%	15%	7%	19%	29%	,	,
T18	Q26	24%	21%	5%	15%	4%	,	24%	,
T19	Q27	28%	9%	18%	19%	23%	15%	,	,
T19	Q28	<u>18%</u>	17%	7%	18%	8%	9%	,	,
T19	Q29	26%	18%	<u>-1%</u>	17%	23%	9%	,	,
T20	Q30	20%	,	7%	,	4%	30%	6%	12%

Corrélation pour l'ensemble du test : 53%

Du tableau 4.12, nous avons retenu les quinze choix de réponses les plus corrélés (corrélations variant entre 24% et 35%) et les quinze choix de réponse les moins corrélés (corrélations négatives). Nous avons procédé à une analyse du contenu de ces choix de réponse et des difficultés de lecture sur lesquelles ils s'appuyaient. Nous avons également considéré le caractère vrai ou faux de chacun de ces choix de réponse. Les résultats apparaissent aux tableaux 4.13 et 4.14.

Tableau 4.13

Les quinze choix de réponse les plus corrélés avec la CRC pour le cours de français
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T1	Q1	R5 vrai	26%	Lexique Sens propre du mot « première »
T2	Q2	R1 vrai	29%	Texte Repérage et compréhension de l'organisateur textuel « en effet »
T2	Q2	R4 vrai	27%	Lexique Sens propre du mot « anodin »
T3	Q4	R3 vrai	35%	Texte Reprise d'information « cet amas d'incohérence » mis pour « les rêves »
T3	Q4	R5 vrai	26%	Lexique Sens propre du mot « impudique »
T5	Q7	R4 vrai	27%	Texte Reprise d'information « ma femme » mis pour « Huguette »
T7	Q9	R2 vrai	24%	Phrase Déplacement du complément du verbe « de moi »
T7	Q9	R5 vrai	33%	Lexique Sens du mot « Muses »
T8	Q10	R2 vrai	31%	Lexique Sens du mot « fort »
T10	Q14	R4 vrai	27%	Phrase Déplacement du complément du nom « de mon petit village »
T10	Q14	R5 vrai	27%	Énonciation Tonalité du discours
T17	Q24	R6 vrai	25%	Phrase Accumulation de compléments de phrase « les autres jours », « les vrais jours » Lexique Sens de l'expression « faire semblant »
T18	Q25	R5 vrai	29%	Réponse qui va à l'encontre des connaissances du monde
T18	Q26	R6 vrai	24%	Lexique Sens de l'expression « jusqu'aux genoux du cavalier »
T20	Q30	R5 vrai	30%	Phrase Présence d'une phrase négative

Tableau 4.14
Les quinze choix de réponse les moins corrélés avec la CRC pour le cours de français
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T2	Q3	R2 faux	-1%	Structure logique La thèse « Les histoires du Père Noël ne sont pas anodines » apparaît au début du texte et non à la fin. Type d'arguments Arguments liés
T3	Q5	R2 faux	-7%	Structure logique La thèse « Nous traitons les rêves avec mépris » apparaît au début du texte et non à la fin. Type de raisonnement Raisonnement par analogie : Freud compare le traitement des rêves avec un mépris égal à celui qu'un malade éprouve à l'égard des idées spontanées que le psychanalyste suscite en lui. Type d'arguments Arguments convergents.
T4	Q6	R4 vrai	-2%	Type de raisonnement Raisonnement déductif
T6	Q8	R7 faux	-3%	Phrase Marqueurs de relation
T8	Q10	R5 faux	-7%	Énonciation Tonalité ironique
T10	Q13	R4 faux	-5%	Énonciation Tonalité
T10	Q13	R5 faux	-8%	Énonciation Tonalité
T10	Q14	R2 faux	-2%	Phrase Marqueur de relation
T10	Q14	R3 faux	-3%	Lexique Sens du mot « clos »
T12	Q16	R5 faux	-5%	Phrase Forme négative
T13	Q17	R5 faux	-10%	Lexique Sens figuré du mot « cloîtré »
T13	Q18	R1 faux	-5%	Texte Organisateurs textuels
T15	Q22	R2 faux	-1%	Type d'arguments Arguments liés

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T17	Q24	R1 faux	-8%	Énonciation Identification du locuteur et du destinataire
T19	Q29	R2 faux	-1%	Lexique Sens du mot « pernicieuse »

L'analyse du caractère vrai ou faux de chacun des quinze choix de réponse les plus corrélés et des quinze choix de réponse les moins corrélés avec les résultats au cours de français nous a amenés à dégager que :

- tous les choix de réponse les plus corrélés sont vrais;
- des quinze choix de réponse les moins corrélés, quatorze sont faux.

Constat 9 : Pour le cours de français, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations. Ce constat est le même que celui formulé pour l'ensemble des cours (constat 1).

L'analyse des types de difficulté de lecture sur lesquels s'appuient les choix de réponse les plus et les moins corrélés présentés aux tableaux 4.13 et 4.14 nous a permis de dégager que :

- les choix de réponse les mieux corrélés avec la CRC pour le cours de français portent principalement sur le lexique (7 fois sur 15);
- il est difficile de dégager une dominante parmi les choix de réponse les moins corrélés.

Constat 10 : Pour le cours de français, il semble que les choix de réponse portant sur le lexique conduisent à de meilleures corrélations.

Du tableau 4.12, nous avons également retenu les dix questions les plus corrélées (corrélations variant entre 25% et 44%) et les moins corrélées (corrélations variant entre 8% et 18%) et nous avons procédé à une analyse de la nature des questions ainsi que du nombre de bonnes réponses suggérées à l'élève pour chacune d'elles.

Tableau 4.15
Les dix questions les plus corrélées avec la CRC pour le cours de français
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Corrélation	Nb de bonnes réponses	Nature des questions
T2	Q2	32%	2	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de J.Duhr]? »
T3	Q4	43%	6	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de S. Freud]? »
T5	Q7	28%	5	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels peuvent représenter le personnage qui parle [dans l'extrait de J.Brel]? »
T7	Q9	44%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de Du Bellay]? »
T9	Q11	29%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus par Jacques Le Roy? »
T10	Q14	25%	3	« Dans les quatre derniers vers, le poète [de Du Bellay] exprime ou sous-entend que... »
T15	Q21	31%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [d'Aristote]? »
T18	Q25	27%	4	« Quel est le point de vue du narrateur concernant les événements qu'il rapporte [dans l'extrait de R. d'Agile]? »
T19	Q27	28%	4	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de J.-L. Lachance]? »
T19	Q29	26%	3	« Selon l'extrait de [J.-L. Lachance], le sida et une maladie pernicieuse parce que... »

Tableau 4.16
Les dix questions les moins corrélées avec la CRC pour le cours de français
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Corrélation	Nb de bonnes réponses	Nature des questions
T2	Q3	14%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de J. Duhr]? »
T4	Q6	18%	3	« D'après l'extrait, qu'est-ce qui agace profondément l'auteur? [dans l'extrait de C. Bouchard] »
T6	Q8	16%	6	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T10	Q13	8%	1	« Dans les quatre premiers vers, le ou les sentiments éprouvés par le poète sont... [dans l'extrait de Du Bellay]»
T11	Q15	15%	2	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T12	Q16	13%	3	« Dans l'extrait, la narratrice exprime ou sous-entend que... [dans l'extrait de Guilleragues]»
T13	Q17	8%	1	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans le premier paragraphe de l'extrait [de A.-C. Ouellette]? »
T13	Q18	12%	2	« D'après le deuxième paragraphe de l'extrait, quels sont les trois modèles qui permettront aux grands écrivains du XVIII ^e siècle de façonner la pensée française [de A.-C. Ouellette]? »
T15	Q22	11%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de Aristote]? »
T19	Q28	18%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de J.-L. Lachance]? »

Une analyse des résultats présentés aux tableaux 4.15 et 4.16 nous a permis de dégager que :

- La question qui revient le plus fréquemment (7 fois sur 10) parmi les questions les mieux corrélées est : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »;
- cette question n'apparaît qu'une fois parmi les questions les moins corrélées.
- La question « Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait? » revient 3 fois sur 10 parmi les questions les moins corrélées;
- on ne trouve jamais cette question parmi les questions les mieux corrélées.
- La question « Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. » revient 2 fois parmi les 10 questions les moins corrélées;
- on ne trouve jamais cette question parmi les questions les mieux corrélées.

Constat 11 : Pour le cours de français, les questions qui portent sur les énoncés exprimés ou sous-entendus dans l'extrait semblent conduire à de meilleures corrélations alors que les questions portant sur l'idée principale qui se dégage d'un texte (énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer) ou demandant à l'élève de compléter une bulle en ajoutant le marqueur de relation qui convient semblent entraîner de moins bonnes corrélations. Ce constat est le même que celui formulé pour l'ensemble des cours (constat 5).

Nous avons également tiré de l'analyse des résultats présentés aux tableaux 4.15 et 4.16 le fait que :

- neuf des dix questions les plus corrélées suggèrent au moins trois bonnes réponses;
- sept des dix questions les moins corrélées proposent seulement une ou deux bonnes réponses.

Constat 12 : Pour les cours de français, les questions qui proposent au moins trois bonnes réponses semblent entraîner de meilleures corrélations. Ce constat est le même que celui formulé pour l'ensemble des cours (constat 6).

4.1.4 CORRÉLATIONS ENTRE LES RÉSULTATS AU TEST ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES POUR LE COURS DE PHILOSOPHIE

Le tableau 4.17 présente, pour chaque question du test ainsi que pour chaque choix de réponse, la corrélation, après optimisation des résultats, entre la moyenne des résultats obtenus par chaque élève et sa CRC pour son cours de philosophie de la session d'automne 2004. Les dix questions ainsi que les quinze choix de réponse les mieux corrélés apparaissent en gras. Les corrélations négatives sont soulignées.

Après optimisation des résultats, pour l'ensemble du test, la corrélation entre les résultats obtenus au test et la moyenne des CRC pour le cours de philosophie de la session d'automne 2004 est de 41%. Rappelons que cette corrélation était de 53% pour le cours de français et de 50% pour l'ensemble des cours.

Tableau 4.17

Corrélations, après optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et la moyenne des CRC pour le cours de philosophie de la session d'automne 2004 (version expérimentale du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	17%	1%	11%	,	13%	12%	,	,
T2	Q2	18%	17%	10%	8%	6%	3%	,	,
T2	Q3	10%	1%	4%	6%	12%	4%	,	,
T3	Q4	29%	24%	14%	14%	,	14%	7%	,
T3	Q5	16%	8%	3%	11%	15%	,	7%	,
T4	Q6	21%	2%	11%	12%	7%	22%	,	,
T5	Q7	23%	21%	7%	9%	15%	18%	,	,
T6	Q8	1%	,	0%	3%	6%	<u>-8%</u>	,	<u>-2%</u>
T7	Q9	27%	11%	21%	12%	2%	17%	8%	,
T8	Q10	21%	10%	17%	13%	,	2%	,	,
T9	Q11	7%	13%	<u>-8%</u>	12%	3%	0%	,	,
T10	Q12	29%	17%	23%	4%	14%	22%	,	,
T10	Q13	14%	11%	21%	<u>-1%</u>	8%	3%	,	,
T10	Q14	18%	18%	<u>-2%</u>	<u>-3%</u>	21%	8%	,	,
T11	Q15	4%	16%	2%	1%	7%	<u>-14%</u>	,	,
T12	Q16	1%	<u>-2%</u>	2%	,	7%	<u>-10%</u>	,	,
T13	Q17	5%	<u>-6%</u>	6%	12%	<u>-2%</u>	6%	,	,
T13	Q18	19%	2%	22%	,	1%	14%	,	,
T14	Q19	9%	8%	8%	,	<u>-1%</u>	11%	0%	,
T14	Q20	12%	9%	1%	17%	<u>-2%</u>	9%	4%	,
T15	Q21	21%	8%	13%	15%	12%	11%	,	,
T15	Q22	6%	7%	<u>-5%</u>	6%	13%	<u>-1%</u>	,	,
T16	Q23	12%	8%	,	0%	8%	,	13%	<u>-1%</u>
T17	Q24	19%	1%	18%	10%	11%	,	17%	,
T18	Q25	21%	19%	7%	20%	6%	15%	,	,
T18	Q26	19%	18%	10%	12%	11%	,	4%	,
T19	Q27	19%	<u>-1%</u>	13%	13%	19%	14%	,	,
T19	Q28	10%	1%	<u>-2%</u>	8%	15%	16%	,	,
T19	Q29	28%	13%	7%	9%	17%	24%	,	,
T20	Q30	24%	,	3%	,	16%	27%	19%	9%

Corrélation pour l'ensemble du test : 41%

Du tableau 4.17, nous avons retenu les quinze choix de réponses les plus corrélés (corrélations variant entre 19% et 27%) et les dix-huit choix de réponse les moins corrélés (corrélations négatives). Nous avons procédé à une analyse du contenu de ces choix de réponse et des difficultés de lecture sur lesquelles ils s'appuyaient. Nous avons également considéré le caractère vrai ou faux de chacun de ces choix de réponse. Les résultats apparaissent aux tableaux 4.18 et 4.19.

Tableau 4.18

Les quinze choix de réponse les plus corrélés avec la CRC pour le cours de philosophie
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T3	Q4	R1 vrai	24%	<p>Énonciation La marque de première personne « nous » renvoie aux « gens ».</p> <p>Phrase Présence de termes marquant un rapport de comparaison « égal à »</p> <p>Type de raisonnement Raisonnement par analogie : Freud compare le traitement des rêves avec un mépris égal à celui qu'un malade éprouve à l'égard des idées spontanées que le psychanalyste suscite en lui.</p>
T4	Q6	R5 faux	22%	<p>Énonciation Nécessité de distinguer les propos du locuteur (à la 1^{ère} personne du singulier) des propos qu'il rapporte (« une opinion qui voudrait que... »)</p> <p>Marque de point de vue (« m'agace »)</p> <p>Texte Élément de reprise « une opinion » renvoie à « une chose au Québec, et en France »</p> <p>Phrase Présence du complément du nom « de langue anglaise »</p>
T5	Q7	R1 vrai	21%	<p>Énonciation Tonalité du discours : saisir l'ironie du locuteur</p>
T7	Q9	R2 vrai	21%	<p>Phrase Déplacement du complément du verbe</p>
T10	Q12	R2 vrai	23%	<p>Énonciation Marque du locuteur dans la deuxième strophe</p> <p>Phrase Sens de la phrase exclamative qui exprime l'envie Coordination de nombreuses subordonnées relatives Présence d'un coordonnant marquant une chronologie dans le temps (« puis ») Ellipse (« Qu'il est heureux celui qui... »)</p>
T10	Q12	R5 vrai	22%	<p>Phrase Coordination et déplacement de CP : « comme Ulysse <u>ou</u> comme celui-là qui conquiert la toison » Coordination de nombreuses subordonnées relatives</p>
T10	Q13	R2 vrai	21%	<p>Phrase Sens de la phrase exclamative qui exprime l'envie</p>
T10	Q14	R4 vrai	21%	<p>Phrase Déplacement du complément du nom</p>

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T13	Q18	R2 faux	22%	<p>Texte Reprise d'information : l'expression « du siècle » renvoie au « XVIII^e siècle »</p> <p>Phrase Présence d'un complément du nom « Voltaire, Rousseau et Diderot »</p>
T18	Q25	R1 vrai	19%	<p>Énonciation Identité et appartenance du locuteur (1^{ère} personne du singulier et du pluriel : « je », « les nôtres », « nous ») Marques de point de vue du locuteur (« des choses admirables » et « juste et admirable jugement de Dieu ») Intention du locuteur : saisir que le narrateur cherche à légitimer la victoire des Francs</p> <p>Texte Éléments de reprise « les uns », « d'autres » et « ceux », qui renvoient aux Sarrasins</p> <p>Phrase Sens d'une phrase nominale exclamative : « Juste et admirable jugement de Dieu, qui... »</p>
T18	Q25	R3 faux	20%	<p>Énonciation Identité et appartenance du locuteur (1^{ère} personne du singulier et du pluriel « je », « les nôtres », « nous ») Intention du locuteur : saisir que le narrateur cherche à légitimer la victoire des Francs</p> <p>Texte Élément de reprise « les nôtres », qui renvoie aux Francs et au narrateur</p>
T19	Q27	R4 vrai	19%	<p>Phrase Sens de la phrase négative</p>
T19	Q29	R5 faux	24%	<p>Lexique Sens propre du mot « pernicieuse »</p>
T20	Q30	R5 vrai	27%	<p>Phrase Saisir le sujet réel dans une formulation passive</p>
T20	Q30	R6 faux	19%	<p>Phrase Phrases négative ou restrictive : « ce n'est jamais que... », « pour ne pas se laisser... »</p> <p>Lexique Sens figuré du terme « fixer »</p>

Tableau 4.19
Les dix-huit choix de réponse les moins corrélés avec la CRC pour le cours de philosophie
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T6	Q8	R5 vrai	-8%	Phrase Identifier un marqueur de relation
T6	Q8	R7 faux	-2%	Phrase Identifier un marqueur de relation
T9	Q11	R2 vrai	-8%	Texte Reprise d'information : l'expression « feraient de même » renvoie au propos de la phrase précédente
T10	Q13	R3 faux	-1%	Énonciation Tonalité du discours
T10	Q14	R2 faux	-2%	Phrase Phrase interrogative : « Quand reverrai-je ... de ma pauvre maison / Fumer la cheminée...? »
T10	Q14	R3 faux	-3%	Lexique Sens du mot « clos »
T11	Q15	R5 faux	-14%	Phrase Identifier un marqueur de relation
T12	Q16	R1 vrai	-2%	Phrase Forme négative
T12	Q16	R5 faux	-10%	Phrase Forme négative
T13	Q17	R1 vrai	-6%	Phrase Complément du nom déplacé
T13	Q17	R4 faux	-2%	Texte Reprise d'information
T14	Q19	R4 vrai	-1%	Type de raisonnement Raisonnement inductif
T14	Q20	R4 faux	-2%	Quantificateur Emploi et sens du quantificateurs « quelques »
T15	Q22	R2 faux	-5%	Type d'arguments Arguments liés
T15	Q22	R5 faux	-1%	Type d'arguments Arguments liés
T16	Q23	R7 faux	-1%	Phrase Identifier un marqueur de relation

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T19	Q27	R1 faux	-1%	Phrase Sens du marqueur de relation « puisque »
T19	Q28	R2 faux	-2%	Texte Élément de reprise : le pronom « le » est mis pour « sida »

L'analyse du caractère vrai ou faux de chacun des quinze choix de réponse les plus corrélés et des dix-huit choix de réponse les moins corrélés avec les résultats au cours de philosophie nous a amenés à dégager que :

- une majorité des choix de réponse les plus corrélés sont vrais (9 / 15);
- une majorité des choix de réponse les moins corrélés sont faux (13 / 18).

Constat 13 : Pour le cours de philosophie, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations. Ce constat est le même que celui formulé pour l'ensemble des cours et pour le cours de français (constats 1 et 9).

L'analyse des types de difficulté de lecture sur lesquels s'appuient les choix de réponse les plus et les moins corrélés présentés aux tableaux 4.18 et 4.19 nous a permis de dégager que :

- les choix de réponse les mieux corrélés avec la CRC pour le cours de philosophie portent principalement sur la Phrase (12 / 15);
- il est difficile de dégager une dominante parmi les choix de réponse les moins corrélés.

Constat 14 : Pour le cours de philosophie, il semble que les choix de réponse portant sur la Phrase conduisent à de meilleures corrélations.

Du tableau 4.17, nous avons également retenu les dix questions les plus corrélées (corrélations variant entre 21% et 29 %) et les douze questions les moins corrélées (corrélations entre 1 % et 14 %) et nous avons procédé à une analyse de la nature des questions ainsi que du nombre de bonnes réponses suggérées à l'élève pour chacune d'elles.

Tableau 4.20
Les dix questions les plus corrélées avec la CRC pour le cours de philosophie
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Corrélation	Nb de bonnes réponses	Nature des questions
T3	Q4	29%	6	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de S. Freud]? »
T4	Q6	21%	3	« D'après l'extrait, qu'est-ce qui agace profondément l'auteur? »
T5	Q7	23%	5	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels peuvent représenter le personnage qui parle [dans l'extrait de J.Brel]? »
T7	Q9	27%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [de Du Bellay]? »
T8	Q10	21%	2	« Dans l'extrait, Voltaire ou sous-entend que... »
T10	Q12	29%	2	« Dans l'extrait, le poète [de Du Bellay] exprime ou sous-entend que... »
T15	Q21	21%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [d'Aristote]? »
T18	Q25	21%	4	« Quel est le point de vue du narrateur concernant les événements qu'il rapporte [dans l'extrait de R. d'Agile]? »
T19	Q29	28%	3	« Selon l'extrait de [J.-L. Lachance], le sida et une maladie pernicieuse parce que... »
T20	Q30	24%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait [d'A. Baricco]? »

Tableau 4.21

Les douze questions les moins corrélées avec la CRC pour le cours de philosophie
(version expérimentale du test)

Extrait	Question	Corrélation	Nb de bonnes réponses	Nature des questions
T2	Q3	10%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de J. Duhr]? »
T6	Q8	1%	6	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T9	Q11	7%	3	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus l'extrait [de J. Le Roy]? »
T10	Q13	14%	1	« Dans les quatre premiers vers, le ou les sentiments éprouvés par le poète sont... [dans l'extrait de Du Bellay]»
T11	Q15	4%	2	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T12	Q16	1%	3	« Dans l'extrait, la narratrice exprime ou sous-entend que... [dans l'extrait de Guilleragues]»
T13	Q17	5%	1	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans le premier paragraphe de l'extrait [de A.-C. Ouellette]? »
T14	Q19	9%	2	« Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans le premier paragraphe de l'extrait [de Thibaudeau]? »
T14	Q20	12%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de Thibaudeau]? »
T15	Q22	6%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de Aristote]? »
T16	Q23	12%	3	« Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. »
T19	Q28	10%	1	« Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait [de J.-L. Lachance]? »

Une analyse des résultats présentés aux tableaux 4.20 et 4.21 nous a permis de dégager que :

- La question qui revient le plus fréquemment (5 fois sur 10) parmi les questions les mieux corrélées est : « Parmi les énoncés suivants, lequel ou lesquels sont exprimés ou sous-entendus dans l'extrait? »;
- cette question n'apparaît que trois fois parmi les douze questions les moins corrélées.
- La question « Quel énoncé correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer dans l'extrait? » revient 4 fois sur 12 parmi les questions les moins corrélées;
- on ne trouve jamais cette question parmi les questions les mieux corrélées.

- La question « Complétez la bulle du dessinateur Geluck en choisissant le ou les marqueurs de relation qui conviennent. », posée trois fois, revient 3 fois parmi les questions les moins corrélées;
- on ne trouve jamais cette question parmi les questions les mieux corrélées.

Constat 15 : Pour le cours de philosophie, les questions qui portent sur les énoncés exprimés ou sous-entendus dans l'extrait semblent conduire à de meilleures corrélations alors que les questions portant sur l'idée principale qui se dégage d'un texte (énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer) ou demandant à l'élève de compléter une bulle en ajoutant le marqueur de relation qui convient semblent entraîner de moins bonnes corrélations. Ce constat est le même que celui formulé pour l'ensemble des cours et pour le cours de français (constats 5 et 11).

Nous avons également tiré de l'analyse des résultats présentés aux tableaux 4.20 et 4.21 le fait que :

- huit des dix questions les plus corrélées suggèrent au moins trois bonnes réponses;
- huit des douze questions les moins corrélées proposent seulement une ou deux bonnes réponses.

Constat 16 : Pour les cours de philosophie, les questions qui proposent au moins trois bonnes réponses semblent entraîner de meilleures corrélations. Ce constat est le même que celui formulé pour l'ensemble des cours et pour le cours de français (constats 6 et 12).

4.1.5 CONSTATS POUR LA VERSION EXPÉRIMENTALE

Nous avons regroupé dans cette section l'ensemble des constats proposés pour la version expérimentale. Nous les avons séparés en deux catégories, soit les constats retenus et le constat rejeté.

Les constats retenus sont les suivants:

Constats 1, 9 et 13 : Pour l'ensemble des cours ainsi que séparément pour les cours de français et de philosophie, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations.

Constat 2 : Pour l'ensemble des cours, les énoncés qui mettent les élèves sur de fausses pistes semblent entraîner des corrélations plus faibles.

Constat 4 : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est facile ou moyen conduisent généralement à des corrélations plus élevées que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile.

Constats 5, 11 et 15 : Pour l'ensemble des cours ainsi que séparément pour les cours de français et de philosophie, les questions qui portent sur les énoncés exprimés ou sous-entendus dans l'extrait semblent conduire à de meilleures corrélations alors que les questions portant sur l'idée principale qui se dégage d'un texte (énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer) ou demandant à l'élève de compléter une bulle

en ajoutant le marqueur de relation qui convient semblent entraîner de moins bonnes corrélations.

Constats 6, 12 et 16 : Pour l'ensemble des cours ainsi que séparément pour les cours de français et de philosophie, les questions qui proposent au moins trois bonnes réponses semblent entraîner de meilleures corrélations.

Constat 7 : Il ne semble pas y avoir de lien entre la longueur d'un texte et le niveau de corrélation des questions posées sur ce texte.

Constat 8 : Il semble qu'il faudrait éliminer les extraits de texte pour lesquels l'ensemble des questions s'y rapportant figure parmi les moins corrélées.

Constat 10 : Pour le cours de français, il semble que les choix de réponse portant sur le lexique conduisent à de meilleures corrélations.

Constat 14 : Pour le cours de philosophie, il semble que les choix de réponse portant sur la phrase conduisent à de meilleures corrélations.

Pour la version expérimentale, le troisième constat proposé a été rejeté après examen de tous les choix de réponse :

Constat 3 (rejeté suite à une vérification): Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse portant sur la reprise de l'information et sur le lexique conduisent à de meilleures corrélations, alors que les choix de réponse portant sur la tonalité et sur le choix ou le repérage des marqueurs de relation entraînent des corrélations plus faibles.

4.1.6 ORIENTATIONS POUR LA PRÉPARATION DE LA VERSION RÉVISÉE DU TEST

Les résultats de la version expérimentale ont servi à la préparation de la version révisée du test. Dans un premier temps, nous avons rejeté les 10 questions les moins bien corrélées (corrélations entre 9% et 16%) et, du même coup, les extraits de texte pour lesquels l'ensemble des questions s'y rapportant figurait parmi les moins corrélées. Puis, pour les 20 questions que nous avons retenues, nous avons conservé, de manière générale, les deux, trois ou quatre choix de réponse les plus intéressants (soit parce qu'ils étaient mieux corrélés, soit parce qu'ils traitaient une difficulté de lecture différente).

Dans un deuxième temps, nous avons créé de nouveaux choix de réponse afin de toujours offrir à l'élève sept choix de réponse⁵⁶, dont au moins un est faux, et nous avons ajouté dix nouvelles questions. La conception de ces nouveaux choix de réponse et de ces nouvelles questions a été guidée par les constats de la version expérimentale. Ainsi, dans la version révisée, nous proposons peu de choix de réponse faux, nous ne mettons jamais l'élève sur de fausses pistes, nous tentons de présenter le moins possible des choix de réponse très faciles, nous posons peu de questions demandant à l'élève d'identifier l'énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer (parce que cette question n'offre qu'un choix de réponse vrai), et aucune question ne demande à l'élève de compléter un

⁵⁶ Nous tenions à proposer 7 choix de réponse afin d'être en mesure de conserver, dans la version finale du test, les 5 choix les mieux corrélés.

phylactère en ajoutant le marqueur de relation manquant. Nous avons aussi étendu le cadre théorique initial décrivant les difficultés associées à la lecture pour permettre de mieux considérer le rôle du lecteur dans le processus de construction du sens à partir des mots du texte.

Finalement, nous avons ajouté 7 nouveaux extraits de textes, pour compenser le retrait des extraits T6, T12, T13, T16 de la version expérimentale. Parce qu'il ne semblait pas y avoir de lien entre la longueur d'un texte et le niveau de corrélation des questions posées sur ce texte, nous avons opté pour des extraits plutôt courts.

4.2 VERSION RÉVISÉE

La version révisée du test de lecture comportait 30 questions pour lesquelles sept choix de réponses étaient proposés, pour une durée de passation de 50 minutes. Ces questions se rapportaient à 23 extraits de textes de différents types (narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif, poétique et théâtral) et de différentes longueurs (entre 8 et 273 mots). Cette version du test a été mise à l'essai dans cinq collèges au début de la session d'automne 2005. Cette seconde mise à l'essai a été effectuée auprès de 712 élèves de première année du collège Jean-de-Brébeuf ainsi qu'auprès de 234 élèves de première année des collèges André-Grasset, Lafèche, Mérici et O'Sullivan. Pour les élèves du collège Jean-de-Brébeuf, nous avons aussi recueilli la CRC finale pour tous les cours suivis à la session d'automne 2005 ainsi que les résultats associés aux prédicteurs de réussite utilisés au collège, soit : un test d'écriture (amélioré, voir section 4.3), un test de rédaction ouverte (nouveau), un test sur l'inventaire des acquis précollégiaux (IAP) ainsi que les notes terminales au secondaire. Pour les élèves des autres collèges, les seuls résultats disponibles étaient les résultats au test de lecture et la CRC finale pour l'automne 2005.

4.2.1 TAUX DE RÉUSSITE

Le tableau 4.22 présente les taux de réussite pour chacune des questions et chacun des choix de réponses. On peut observer dans ce tableau que les taux de réussite au collège Brébeuf et dans les autres collèges sont globalement comparables. Seule une différence non significative de quatre points est observée pour la moyenne globale.

Tableau 4.22
Comparaison des taux de réussite (%)
pour chaque question et pour chaque choix de réponse
(version révisée du test)

Collège Jean-de-Brébeuf									Collèges André-Grasset, Lafèche, Mérici et O'Sullivan								
Réussite	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	Réussite	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Q1	63	60	69	79	95	24	85	35	Q1	60	58	57	78	90	24	82	33
Q2	63	65	25	97	50	86	41	78	Q2	57	51	29	94	35	79	32	79
Q3	67	69	25	83	83	56	79	78	Q3	61	69	20	71	85	45	71	70
Q4	83	85	99	70	91	96	44	98	Q4	80	82	99	69	90	92	37	96
Q5	59	80	87	81	38	24	30	79	Q5	55	75	88	82	29	17	23	74
Q6	72	94	83	93	69	41	39	87	Q6	69	90	79	91	65	33	41	85
Q7	60	21	79	29	85	90	96	24	Q7	61	23	78	37	81	87	95	30
Q8	58	26	73	22	36	65	96	94	Q8	54	20	63	24	32	60	94	93
Q9	70	75	62	96	63	64	56	76	Q9	65	68	59	94	64	61	47	65
Q10	78	69	88	46	66	96	90	94	Q10	73	59	82	36	67	90	87	97
Q11	77	95	88	91	34	56	98	82	Q11	75	96	81	88	32	57	95	82
Q12	68	81	57	69	54	46	93	81	Q12	67	81	52	67	56	50	90	76
Q13	64	76	60	80	54	39	96	48	Q13	58	66	49	79	42	37	94	47

Collège Jean-de-Brébeuf								
Réussite	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Q14	51	7	75	37	85	43	53	60
Q23	67	81	93	77	73	23	56	69
Q24	85	82	98	55	98	97	97	73
Q25	64	87	44	92	65	15	93	62
Q26	75	86	73	88	97	44	89	53
Q29	52	52	44	51	62	53	75	38
Q30	64	82	90	67	62	31	70	61
Q27	75	88	88	74	87	83	17	94
Q28	64	28	66	84	64	58	84	79
Q15	48	51	51	60	28	49	33	72
Q16	45	60	58	39	57	45	26	40
Q17	53	61	18	78	29	68	64	82
Q18	55	94	58	42	56	81	21	80
Q19	48	79	58	17	47	89	42	39
Q20	63	72	67	89	60	91	38	64
Q21	52	30	97	37	71	63	66	26
Q22	54	22	57	63	93	40	56	95
Moyenne globale	63							

Collèges André-Grasset, Lafleche, Mérici et O'Sullivan								
Réussite	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
Q14	46	8	64	29	76	44	41	61
Q15	46	47	50	61	27	44	26	70
Q16	43	43	55	27	55	47	29	47
Q17	56	62	10	85	22	66	73	80
Q18	61	94	58	44	62	78	14	79
Q19	54	78	61	12	49	88	53	41
Q20	74	78	76	90	64	93	48	76
Q21	65	34	94	39	90	76	86	40
Q22	65	24	63	80	92	45	69	94
Q23	59	64	87	70	79	35	50	55
Q24	76	85	93	46	94	95	96	64
Q25	53	74	28	90	54	9	84	60
Q26	68	72	65	84	96	54	84	47
Q27	64	72	77	53	73	68	23	93
Q28	55	34	68	69	48	51	82	74
Q29	34	35	23	30	48	38	68	22
Q30	45	80	88	46	43	19	44	47
Moyenne globale	59							

4.2.2 CORRÉLATION ENTRE LES RÉSULTATS AU TEST ET LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Le tableau 4.23 présente, pour chaque choix de réponse ainsi que pour l'ensemble des choix de réponse (R1-R7) pour chaque question, la corrélation entre la moyenne des résultats obtenus par chaque élève⁵⁷ et sa CRC globale pour la session d'automne 2005. Globalement, on peut voir que les corrélations pour les questions se sont significativement améliorées comparativement à la version expérimentale pour laquelle huit questions sur 30, même après optimisation, présentaient une corrélation inférieure à 15%. Pour la version révisée, avant optimisation, une seule question présente une corrélation inférieure à 15% (Q24). Ainsi, les modifications que nous avons apportées aux questions de la version expérimentale semblent pertinentes.

⁵⁷ Parce que les CRC des autres collèges n'étaient pas disponibles au moment d'optimiser le test, seuls les élèves du collège Jean-de-Brébeuf ont été considérés dans ce tableau.

Tableau 4.23

Corrélations, avant optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et sa CRC globale pour la session d'automne 2005 (version révisée du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	24%	18%	20%	<u>-6%</u>	4%	15%	16%	9%
T2	Q2	27%	22%	6%	<u>6%</u>	19%	14%	<u>7%</u>	16%
T3	Q3	36%	16%	<u>13%</u>	20%	4%	28%	21%	17%
	Q4	18%	13%	<u>5%</u>	6%	6%	<u>0%</u>	17%	9%
	Q5	21%	21%	<u>0%</u>	16%	6%	9%	12%	12%
T4	Q6	16%	8%	14%	<u>0%</u>	14%	9%	<u>-2%</u>	4%
T5	Q7	23%	6%	28%	<u>2%</u>	22%	9%	<u>1%</u>	8%
T6	Q8	28%	<u>0%</u>	13%	18%	<u>7%</u>	18%	10%	9%
T7	Q9	31%	16%	12%	<u>4%</u>	23%	<u>7%</u>	21%	24%
T8	Q10	24%	16%	12%	15%	15%	<u>2%</u>	15%	<u>0%</u>
T9	Q11	19%	10%	23%	17%	<u>2%</u>	5%	17%	<u>1%</u>
	Q12	18%	8%	12%	13%	10%	<u>-6%</u>	8%	<u>7%</u>
T10	Q13	15%	11%	11%	<u>-2%</u>	<u>2%</u>	10%	6%	8%
	Q14	25%	<u>-17%</u>	16%	15%	19%	<u>6%</u>	13%	16%
T11	Q15	26%	11%	27%	<u>10%</u>	14%	23%	13%	<u>2%</u>
T12	Q16	27%	<u>2%</u>	17%	27%	14%	20%	8%	<u>-1%</u>
T13	Q17	23%	19%	0%	23%	11%	<u>-5%</u>	19%	<u>-1%</u>
T14	Q18	24%	3%	22%	18%	12%	<u>-2%</u>	8%	<u>-4%</u>
T15	Q19	27%	<u>4%</u>	27%	<u>-1%</u>	15%	4%	19%	21%
T16	Q20	26%	19%	20%	<u>5%</u>	26%	<u>4%</u>	14%	20%
T17	Q21	17%	<u>3%</u>	6%	4%	18%	25%	19%	<u>1%</u>
T18	Q22	27%	17%	24%	20%	<u>7%</u>	15%	24%	<u>8%</u>
T19	Q23	21%	15%	10%	13%	11%	<u>-15%</u>	17%	<u>7%</u>
	Q24	<u>14%</u>	<u>4%</u>	5%	12%	4%	5%	<u>4%</u>	11%
T20	Q25	17%	19%	12%	6%	12%	<u>0%</u>	12%	<u>-11%</u>
T21	Q26	22%	16%	17%	10%	<u>1%</u>	11%	<u>1%</u>	8%
T22	Q27	23%	21%	20%	18%	20%	21%	<u>-8%</u>	<u>-2%</u>
	Q28	22%	<u>4%</u>	<u>-6%</u>	16%	17%	11%	6%	11%
T23	Q29	25%	21%	16%	19%	<u>12%</u>	13%	12%	13%
	Q30	26%	<u>6%</u>	<u>4%</u>	17%	24%	12%	18%	17%

Corrélation pour l'ensemble du test : 45%

Afin d'optimiser la version révisée du test, nous n'avons conservé que cinq choix de réponse pour chaque question (ces cinq choix sont en gras dans le tableau 4.23 alors que les deux choix de réponse les plus faibles sont soulignés). Dans un premier temps, nous avons identifié les cinq choix les mieux corrélés. Ensuite, nous avons vérifié si, pour chaque question, au moins un de ces cinq choix était faux. Si tel n'était pas le cas, nous avons remplacé le choix le moins corrélé par un des deux autres choix à condition qu'il soit faux et que sa corrélation soit supérieure à 2%. Si aucun choix faux n'avait une corrélation supérieure à 2%, nous avons reformulé le choix retenu le moins corrélé pour en faire un choix faux.

Pour la version révisée du test, après optimisation des résultats, les corrélations entre la moyenne des résultats obtenus par chaque élève⁵⁸ et sa CRC moyenne pour la session d'automne 2005 sont présentées, au tableau 4.24, pour chaque choix de réponse ainsi que pour l'ensemble des choix de réponse (R1-R7) pour chaque question.

Tableau 4.24
Corrélations, après optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et sa CRC moyenne pour la session d'automne 2005 (version révisée du test)

Extrait	Question	R1-R7	1	2	3	4	5	6	7
T1	Q1	30%	19%	21%	,	10%	14%	18%	,
T2	Q2	34%	21%	,	18%	19%	17%	,	18%
T3	Q3	38%	17%	,	22%	,	26%	21%	18%
	Q4	20%	14%	,	6%	6%	,	18%	13%
	Q5	22%	19%	,	14%	,	8%	12%	11%
T4	Q6	22%	10%	16%	,	16%	11%	,	4%
T5	Q7	22%	4%	23%	,	21%	13%	,	4%
T6	Q8	27%	,	14%	12%	,	18%	12%	10%
T7	Q9	32%	17%	,	,	19%	7%	22%	26%
T8	Q10	27%	19%	14%	14%	15%	,	18%	,
T9	Q11	27%	11%	27%	16%	,	8%	18%	,
	Q12	23%	7%	10%	15%	10%	,	15%	,
T10	Q13	20%	14%	9%	,	,	11%	10%	11%
	Q14	30%	,	16%	15%	22%	,	10%	16%
T11	Q15	27%	11%	24%	,	13%	22%	13%	,
T12	Q16	28%	,	16%	22%	16%	18%	7%	,
T13	Q17	24%	15%	1%	25%	9%	,	21%	,
T14	Q18	23%	15%	20%	12%	12%	,	6%	,
T15	Q19	25%	,	23%	,	13%	13%	18%	16%
T16	Q20	24%	15%	18%	16%	23%	,	,	18%
T17	Q21	19%	,	14%	6%	16%	22%	16%	,
T18	Q22	25%	13%	21%	19%	,	,	21%	16%
T19	Q23	30%	18%	19%	18%	11%	,	17%	,
	Q24	20%	,	19%	13%	15%	14%	,	13%
T20	Q25	27%	18%	15%	12%	16%	,	17%	,
T21	Q26	27%	19%	21%	16%	,	12%	,	12%
T22	Q27	31%	23%	25%	23%	22%	25%	,	,
	Q28	29%	,	,	19%	19%	13%	18%	19%
T23	Q29	24%	21%	17%	21%	,	,	15%	12%
	Q30	27%	12%	,	21%	21%	,	20%	18%

Corrélation pour l'ensemble du test : 50%

On peut constater que les corrélations minimales sont augmentées. Dans la version révisée du test, après optimisation, une seule question présente une corrélation inférieure à 20% alors qu'on en retrouvait 12 dans la version expérimentale optimisée. Quant aux corrélations maximales, dans la version révisée du test, après optimisation, 7 questions obtiennent une corrélation égale ou supérieure à 30%, alors qu'on n'en trouvait que 4 dans la version expérimentale. Toutefois, on observe un certain plafonnement quant à la corrélation

⁵⁸ Dans ce tableau, tous les élèves qui ont participé à l'expérimentation sont pris en compte. Au total : 876 élèves.

maximale. Pour les deux versions du test, le maximum atteint pour une question est de 38%. Il est intéressant de mentionner ici que cette corrélation de 38% pour une seule question est tout de même supérieure à la corrélation de 37% observée, par exemple, pour l'ensemble du test diagnostique développé par Péloquin et Hébert⁵⁹.

Il faut aussi considérer le fait que les corrélations du tableau 4.24 sont calculées en considérant les élèves de tous les collèges qui ont utilisé la version révisée du test alors que la version expérimentale n'avait été utilisée qu'au collège Jean-de-Brébeuf. Cette différence dans les populations d'élèves considérées est susceptible d'augmenter la dispersion des résultats et, par conséquent, de diminuer un peu les coefficients de corrélation. Si l'on uniformise les populations en ne considérant que les élèves du collège Jean-de-Brébeuf pour la version révisée du test, les coefficients de corrélation pour chaque question ainsi que pour l'ensemble du test de lecture sont légèrement augmentés. Le tableau 5.2 présente les coefficients de corrélation obtenus dans ce cas. Dans la première colonne, on peut y observer qu'aucune question ne présente alors une corrélation inférieure à 20% avec la CRC moyenne alors qu'on en retrouvait 12 dans la version expérimentale optimisée. Quant aux corrélations maximales, 14 questions obtiennent une corrélation égale ou supérieure à 30%, alors qu'on n'en trouvait que 4 dans la version expérimentale.

4.2.3 VÉRIFICATION DES CONSTATS POUR LA VERSION EXPÉRIMENTALE

Certains constats de la version expérimentale nous ont guidés dans la préparation de la version révisée du test. Ainsi, dans la version révisée, nous ne retrouvons aucun choix de réponse qui vise à mettre l'élève sur de fausses pistes (constat 2), très peu de questions portant sur l'idée principale d'un texte et aucune demandant à l'élève de compléter une bulle en ajoutant un marqueur de relation (constats 5, 11, 15), très peu de questions proposant moins de trois bonnes réponses (constats 6, 12, 16), aucun nouvel extrait long (constat 7) et aucun extrait de la version expérimentale pour lequel l'ensemble des questions s'y rapportant figurait parmi les moins corrélées (constat 8). Aussi n'est-il pas pertinent de vérifier ces constats. Cependant, nous nous sommes penchés sur les constats 1, 9, 13 (caractère vrai ou faux du choix de réponse), 4 (niveau de difficulté des choix de réponse), 10 et 14 (types de difficulté de lecture en français et en philosophie)⁶⁰.

Pour vérifier les constats 1 et 4, nous avons relevé du tableau 4.24 les choix de réponse les plus corrélés (corrélations égales ou supérieures à 20%) et nous avons observé leur caractère vrai ou faux ainsi que leur niveau de difficulté. Nous avons également vérifié la corrélation obtenue pour les choix de réponse faux et pour les choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile. Les résultats apparaissent aux tableaux 4.25, 4.26 et 4.27.

⁵⁹ Yves Hébert et Florian Péloquin, *Test diagnostique en argumentation*, Cégep Joliette – De Lanaudière, 1997.

⁶⁰ Rappelons que le constat 3, obtenu à la suite de l'observation des choix de réponse les mieux et les moins bien corrélés, avait été rejeté après l'examen de tous les choix de réponse (voir section 4.1.2).

Tableau 4.25
Les choix de réponse les plus corrélés avec la CRC pour l'ensemble des cours
(version révisée du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Niveau de difficulté ⁶¹
T1	Q1	R2 vrai	21%	2
T2	Q2	R1 vrai	21%	2
T3	Q3	R3 vrai	22%	1
T3	Q3	R5 vrai	26%	3
T3	Q3	R6 vrai	21%	2
T5	Q7	R2 vrai	23%	2
T5	Q7	R4 vrai	21%	1
T7	Q9	R6 vrai	22%	3
T7	Q9	R7 vrai	26%	2
T9	Q11	R2 vrai	27%	1
T10	Q14	R4 vrai	22%	1
T11	Q15	R2 vrai	24%	3
T11	Q15	R5 vrai	22%	3
T12	Q16	R3 vrai	22%	4
T13	Q17	R3 vrai	25%	2
T13	Q17	R6 vrai	21%	2
T14	Q18	R2 vrai	20%	3
T15	Q19	R2 vrai	23%	3
T16	Q20	R4 vrai	23%	2
T17	Q21	R5 vrai	22%	2
T18	Q22	R2 vrai	21%	3
T18	Q22	R6 vrai	21%	3
T21	Q26	R2 vrai	21%	2
T22	Q27	R1 vrai	23%	1
T22	Q27	R2 vrai	25%	1
T22	Q27	R3 vrai	23%	2
T22	Q27	R4 vrai	22%	1
T22	Q27	R5 vrai	25%	1
T23	Q29	R1 vrai	21%	3
T23	Q29	R3 vrai	21%	3
T23	Q30	R3 vrai	21%	2
T23	Q30	R4 vrai	21%	2
T23	Q30	R6 vrai	20%	2

⁶¹ Le niveau de difficulté a été calculé à partir des taux de réussite obtenus à Brébeuf.

Tableau 4.26
Corrélations obtenues pour les choix de réponse faux
(version révisée du test)

Corrélations	1%- 5%	6%- 10%	11%- 15%	16%- 19%	20%- 25%	26%- 30%	Choix rejetés parce que trop faiblement corrélés
Nb de choix de réponse FAUX (TOTAL : 67)	1	8	16	11			31

Tableau 4.27
Corrélations obtenues pour les choix de réponse
dont le niveau de difficulté est très facile
(version révisée du test)

Corrélations	1%- 5%	6%- 10%	11%- 15%	16%- 19%	20%- 25%	26%- 30%	Choix rejetés parce que trop faiblement corrélés
Nb de choix de réponse de niveau de difficulté très facile (1) (TOTAL : 64)	1	6	14	21	7	1	24

Nous retenons des tableaux 4.25, 4.26 et 4.27, d'une part, que les 33 choix de réponse pour lesquels la corrélation est égale ou supérieure à 20% sont vrais et, d'autre part, qu'aucun des 67 choix de réponse faux ne conduit à des corrélations égales ou supérieures à 20%. Cette vérification nous permet de confirmer le constat 1.

Constat 1 (confirmé) : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations.

Nous retenons également de ces tableaux, d'une part, que pour 24 des 33 choix de réponse pour lesquels la corrélation est égale ou supérieure à 20%, le niveau de difficulté est facile ou moyen⁶² et, d'autre part, que seulement 8 des choix de réponse de niveau très facile conduisent à des corrélations égales ou supérieures à 20%. Cette vérification nous permet de confirmer le constat 4 et même de le préciser.

Constat 4 (confirmé et précisé) : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est facile ou moyen conduisent généralement à des corrélations plus élevées et que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile conduisent à de moins bonnes corrélations.

Les tableaux 4.28 et 4.29 permettent de vérifier les constats propres au cours de français (constats 9 et 10).

Le tableau 4.28 présente, pour chaque question de la version révisée du test ainsi que pour chaque choix de réponse, la corrélation, après optimisation des résultats, entre la moyenne

⁶² Huit sont de niveau très facile (1), quatorze de niveau facile (2), dix de niveau moyen (3), un de niveau difficile (4).

des résultats obtenus par chaque élève et sa CRC pour son cours de français de la session d'automne 2005. Les dix-huit choix de réponse les plus corrélés (corrélations supérieures à 20%) sont surlignés.

Tableau 4.28

Corrélations, après optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et la moyenne des CRC pour le cours de français de la session d'automne 2005 (version révisée du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	30%	20%	22%	,	12%	11%	19%	,
T2	Q2	34%	22%	,	18%	20%	17%	,	14%
T3	Q3	36%	17%	,	21%	,	23%	20%	15%
	Q4	19%	13%	,	7%	3%	,	18%	10%
	Q5	19%	18%	,	14%	,	7%	9%	10%
T4	Q6	21%	9%	14%	,	15%	13%	,	2%
T5	Q7	20%	4%	21%	,	18%	11%	,	3%
T6	Q8	24%	,	11%	8%	,	17%	11%	10%
T7	Q9	28%	15%	,	,	15%	5%	20%	25%
T8	Q10	26%	19%	13%	16%	13%	,	17%	,
T9	Q11	24%	10%	25%	14%	,	6%	15%	,
	Q12	19%	6%	7%	14%	9%	,	11%	,
T10	Q13	20%	13%	13%	,	,	9%	8%	10%
	Q14	28%	,	16%	15%	21%	,	9%	13%
T11	Q15	28%	16%	24%	,	15%	19%	14%	,
T12	Q16	25%	,	16%	18%	14%	18%	4%	,
T13	Q17	21%	12%	2%	22%	8%	,	20%	,
T14	Q18	20%	13%	19%	9%	9%	,	7%	,
T15	Q19	24%	,	21%	,	11%	13%	17%	16%
T16	Q20	22%	14%	16%	17%	20%	,	,	17%
T17	Q21	17%	,	14%	6%	16%	16%	15%	,
T18	Q22	21%	8%	20%	15%	,	,	19%	15%
T19	Q23	25%	13%	16%	15%	7%	,	16%	,
	Q24	17%	,	16%	10%	15%	13%	,	12%
T20	Q25	27%	16%	17%	12%	16%	,	15%	,
T21	Q26	24%	18%	18%	14%	,	11%	,	9%
T22	Q27	29%	21%	23%	22%	18%	25%	,	,
	Q28	28%	,	,	17%	19%	12%	19%	16%
T23	Q29	24%	23%	17%	22%	,	,	14%	12%
	Q30	29%	11%	,	23%	20%	,	21%	20%

Corrélation pour l'ensemble du test : 47%

Le tableau 4.29 présente une analyse du contenu des dix-huit choix de réponse les plus corrélés avec le cours de français et des difficultés de lecture sur lesquelles ils s'appuient ainsi que du caractère vrai ou faux de ces choix de réponse.

Tableau 4.29
Les dix-huit choix de réponse les plus corrélés avec la CRC pour le cours de français.
(version révisée du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T1	Q1	R2 vrai	22%	Phrase Complément du nom
T2	Q2	R1 vrai	22%	Texte Reprise d'information Organisateur textuel « en effet »
T3	Q3	R3 vrai	21%	Énonciation Identification du locuteur et du destinataire Texte Reprise d'information
T3	Q3	R5 vrai	23%	Texte Reprise d'information Lexique Sens propre d'un mot
T5	Q7	R2 vrai	21%	Énonciation Identification du locuteur et du destinataire
T7	Q9	R7 vrai	25%	Énonciation Identification du locuteur et du destinataire Lexique Sens propre
T9	Q11	R2 vrai	25%	Énonciation Point de vue du locuteur Structure logique Énonciation restrictive
T11	Q15	R2 vrai	24%	Phrase Forme de phrase Présumé
T13	Q17	R3 vrai	22%	Phrase Marque d'accord grammatical Lexique Sens figuré d'un mot Présumé
T15	Q19	R2 vrai	21%	Phrase Complément du nom Présumé
T22	Q27	R1 vrai	21%	Texte Reprise d'information
T22	Q27	R2 vrai	23%	Texte Reprise d'information

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T22	Q27	R3 vrai	22%	Phrase Forme de phrase Marqueur de relation
T22	Q27	R5 vrai	25%	Texte Reprise d'information
T23	Q29	R1 vrai	23%	Énonciation Identification du locuteur Point de vue du locuteur Intention du locuteur Phrase Phrase nominale Présumé
T23	Q29	R3 vrai	22%	Énonciation Identification du locuteur Point de vue du locuteur Intention du locuteur Texte Reprise d'information Phrase Phrase nominale Présumé
T23	Q30	R3 vrai	23%	Texte Reprise d'information Phrase Complément de phrase déplacé Présumé
T23	Q30	R6 vrai	21%	Phrase Complément de phrase déplacé

L'analyse du caractère vrai ou faux de chacun des dix-huit choix de réponse les plus corrélés (tableau 4.29) nous permet de constater que tous ces choix de réponse sont vrais, ce qui confirme le constat 9 de la version expérimentale.

Constat 9 (confirmé) : Pour le cours de français, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations.

Pour ce qui est de l'analyse des types de difficulté de lecture sur lesquels s'appuient les choix de réponse les plus corrélés, le tableau 4.29 nous permet d'observer que ces choix de réponse portent sur la phrase (9 / 18), sur le texte (8 / 18), sur l'énonciation (6 / 18), sur les présumés (6 / 15), sur le lexique (3 / 18) et sur la structure logique (1 / 15). Ces résultats ne confirment pas le constat 10 de la version expérimentale.

Constat 10 (non confirmé) : Pour le cours de français, il semble que les choix de réponse portant sur le lexique conduisent à de meilleures corrélations.

Les tableaux 4.30 et 4.31 permettent de vérifier les constats propres au cours de philosophie (constats 13 et 14).

Le tableau 4.30 présente, pour chaque question de la version révisée du test ainsi que pour chaque choix de réponse, la corrélation, après optimisation des résultats, entre la moyenne des résultats obtenus par chaque élève et sa CRC pour son cours de philosophie de la session d'automne 2005. Les quinze choix de réponse les plus corrélés (corrélations supérieures à 19%) sont surlignés.

Tableau 4.30

Corrélations, après optimisation, entre la moyenne des résultats obtenus au test par chaque élève et la moyenne des CRC pour le cours de philosophie de la session d'automne 2005 (version révisée du test)

Extrait	Question	R1-R7	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7
T1	Q1	28%	20%	18%	,	15%	10%	16%	,
T2	Q2	29%	20%	,	16%	15%	18%	,	11%
T3	Q3	32%	16%	,	16%	,	17%	21%	15%
	Q4	16%	7%	,	5%	8%	,	16%	10%
	Q5	19%	13%	,	7%	,	8%	17%	10%
T4	Q6	13%	13%	8%	,	5%	10%	,	1%
T5	Q7	14%	5%	17%	,	14%	9%	,	-2%
T6	Q8	22%	,	11%	8%	,	12%	12%	11%
T7	Q9	23%	21%	,	,	12%	9%	10%	14%
T8	Q10	22%	12%	13%	11%	18%	,	10%	,
T9	Q11	24%	7%	24%	14%	,	9%	15%	,
	Q12	22%	9%	5%	19%	5%	,	15%	,
T10	Q13	19%	16%	10%	,	,	6%	15%	8%
	Q14	23%	,	12%	10%	14%	,	9%	14%
T11	Q15	23%	10%	21%	,	13%	17%	8%	,
T12	Q16	18%	,	10%	14%	11%	8%	6%	,
T13	Q17	16%	13%	5%	13%	5%	,	11%	,
T14	Q18	16%	8%	13%	12%	9%	,	2%	,
T15	Q19	16%	,	19%	,	8%	3%	12%	8%
T16	Q20	14%	7%	5%	14%	16%	,	,	12%
T17	Q21	8%	,	6%	-1%	6%	12%	8%	,
T18	Q22	13%	8%	11%	11%	,	,	12%	5%
T19	Q23	29%	13%	25%	16%	12%	,	13%	,
	Q24	16%	,	15%	10%	16%	15%	,	8%
T20	Q25	30%	13%	17%	11%	20%	,	21%	,
T21	Q26	26%	22%	19%	19%	,	11%	,	7%
T22	Q27	28%	21%	22%	17%	17%	26%	,	,
	Q28	26%	,	,	18%	12%	10%	17%	19%
T23	Q29	24%	20%	16%	21%	,	,	16%	16%
	Q30	21%	8%	,	16%	15%	,	15%	16%

Corrélation pour l'ensemble du test : 41%

Le tableau 4.31 présente une analyse du contenu des quinze choix de réponse les plus corrélés avec le cours de philosophie et des difficultés de lecture sur lesquelles ils s'appuient ainsi que du caractère vrai ou faux de ces choix de réponse.

Tableau 4.31

Les quinze choix de réponse les plus corrélés avec la CRC pour le cours de philosophie.
(version révisée du test)

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T1	Q1	R1 vrai	20%	Phrase Modificateur de verbe
T2	Q2	R1 vrai	20%	Texte Reprise de l'information Organisateur textuel
T3	Q3	R6 vrai	21%	Énonciation Identification du locuteur et du destinataire Type de raisonnement Raisonnement par analogie
T7	Q9	R1 vrai	21%	Lexique Sens propre du mot
T9	Q11	R2 vrai	24%	Énonciation Point de vue du locuteur Structure logique Énonciation restrictive
T11	Q15	R2 vrai	21%	Phrase Forme de phrase Présumé
T19	Q23	R2 faux	25%	Lexique Sens propre
T20	Q25	R4 vrai	20%	Texte Reprise d'information Phrase Forme de phrase Type d'argument Arguments liés
T20	Q25	R6 faux	21%	Texte Reprise d'information Phrase Marqueur de relation
T21	Q26	R1 vrai	22%	Énonciation Locuteur et destinataire Phrase Présence de compléments de phrase

Extrait	Question	Réponse	Corrélation	Type de difficulté de lecture sur lequel s'appuie le choix de réponse
T22	Q27	R1 vrai	21%	Texte Reprise d'information
T22	Q27	R2 vrai	22%	Texte Reprise d'information
T22	Q27	R5 vrai	26%	Texte Reprise d'information
T23	Q29	R1 vrai	20%	Énonciation Locuteur et destinataire Point de vue du locuteur Intention du locuteur Texte Reprise d'information Phrase Phrase nominale Présumé
T23	Q29	R3 vrai	21%	Énonciation Locuteur et destinataire Point de vue du locuteur Intention du locuteur Texte Reprise d'information Phrase Phrase nominale Présumé

L'analyse du caractère vrai ou faux de chacun des quinze choix de réponse les plus corrélés (tableau 4.31) nous permet de constater que tous ces choix de réponse sont vrais, ce qui confirme le constat 13 de la version expérimentale.

Constat 13 (confirmé) : Pour le cours de philosophie, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations.

Pour ce qui est de l'analyse des types de difficulté de lecture sur lesquels s'appuient les choix de réponse les plus corrélés, le tableau 4.31 nous permet d'observer que ces choix de réponse portent sur la phrase (7/15), sur le texte (8/15), sur l'énonciation (5/15), sur les présumés (3/15), sur le lexique (2/15), sur le type de raisonnement (1/15), sur le type d'argument (1/15) et sur la structure logique (1/15). Ces résultats ne confirment pas le constat 14 de la version expérimentale.

Constat 14 (non confirmé) : Pour le cours de philosophie, il semble que les choix de réponse portant sur la phrase conduisent à de meilleures corrélations.

4.2.4 CONSTATS POUR LA VERSION RÉVISÉE

Nous avons regroupé dans cette section l'ensemble des constats proposés pour la version révisée. Ces constats pourraient être utilisés par d'autres équipes de recherche qui voudraient tenter de construire rapidement des tests corrélés avec la réussite scolaire. Ces constats ont été formulés à partir des 15 constats retenus pour la version expérimentale. Nous avons classé ces constats en trois catégories, soit : les constats qui nous ont guidés lors de l'élaboration de la version révisée du test de lecture au point d'en devenir des principes constitutifs, les constats confirmés à la suite de l'analyse des résultats des élèves pour la version révisée du test, enfin les constats non confirmés.

Les constats qui sont devenus des principes constitutifs du test de lecture sont les suivants :

Constat 2 : Pour l'ensemble des cours, les énoncés qui mettent les élèves sur de fausses pistes semblent entraîner des corrélations plus faibles. Par conséquent, ce type d'énoncé n'apparaît plus dans le test de lecture.

Constats 5, 11 et 15 : Pour l'ensemble des cours ainsi que séparément pour les cours de français et de philosophie, les questions qui portent sur les énoncés exprimés ou sous-entendus dans l'extrait semblent conduire à de meilleures corrélations alors que les questions portant sur l'idée principale qui se dégage d'un texte (énoncé qui correspond le mieux à ce que l'auteur cherche à montrer) ou demandant à l'élève de compléter une bulle en ajoutant le marqueur de relation qui convient semblent entraîner de moins bonnes corrélations. Par conséquent, les questions qui portent sur les énoncés exprimés ou sous-entendus dans l'extrait sont utilisées très majoritairement dans le test.

Constats 6, 12 et 16 : Pour l'ensemble des cours ainsi que séparément pour les cours de français et de philosophie, les questions qui proposent au moins trois bonnes réponses semblent entraîner de meilleures corrélations. Par conséquent, presque toutes les questions proposent au moins trois bonnes réponses.

Constat 7 : Il ne semble pas y avoir de lien entre la longueur d'un texte et le niveau de corrélation des questions posées sur ce texte. Par conséquent, pour simplifier la tâche des élèves, des extraits courts ont été le plus souvent proposés.

Constat 8 : Il semble qu'il faudrait éliminer les extraits de texte pour lesquels l'ensemble des questions s'y rapportant figure parmi les moins corrélées. Par conséquent, ces extraits de texte ont été éliminés.

Les constats suivants ont été confirmés à la suite de l'analyse des résultats des élèves pour la version révisée du test de lecture :

Constats 1, 9 et 13 (confirmés) : Pour l'ensemble des cours ainsi que séparément pour les cours de français et de philosophie, il semble que les choix de réponse les plus corrélés soient vrais et que les choix de réponse faux conduisent à de moins bonnes corrélations.

Constat 4 (confirmé et précisé) : Pour l'ensemble des cours, il semble que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est facile ou moyen conduisent généralement à des

corrélations plus élevées et que les choix de réponse dont le niveau de difficulté est très facile conduisent à de moins bonnes corrélations.

Les constats suivants, par contre, n'ont pas été confirmés:

Constat 10 (non confirmé) : Pour le cours de français, il semble que les choix de réponse portant sur le lexique conduisent à de meilleures corrélations.

Constat 14 (non confirmé) : Pour le cours de philosophie, il semble que les choix de réponse portant sur la phrase conduisent à de meilleures corrélations.

4.2.5 VALIDITÉ DU TEST DE LECTURE FINAL

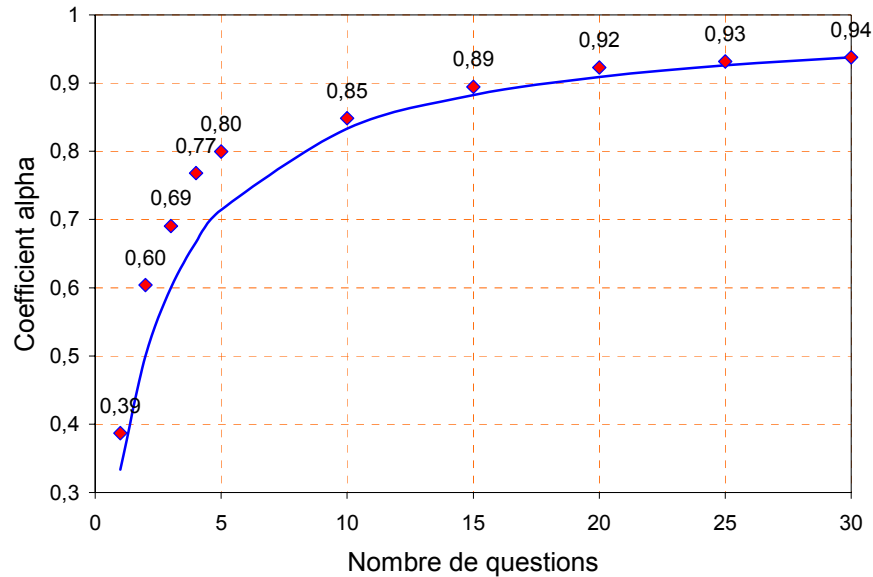
Pour évaluer la cohérence interne du test de lecture produit, nous avons déterminé la valeur du coefficient de fidélité (alpha de Cronbach) en fonction du nombre de questions. Les valeurs obtenues sont présentées au tableau 4.24. La fidélité globale est très élevée et permet de considérer des versions abrégées du test qui sont tout de même valables. Par exemple, les versions de 5, 10 et 20 questions présentent respectivement des coefficients de fidélité de 0,8 ; 0,85 et 0,92. La formule de Spearman-Brown permet de prédire l'allure de la courbe attendue. Pour la construction d'un prédicteur combiné de réussite scolaire (dans la section 5), nous avons retenu la version comportant 20 questions (pour une durée de passation de 30 minutes).

Tableau 4.32
Fidélité du test de lecture final

Nombre de questions	Coefficient de fidélité	Formule de Spearman-Brown
1	39%	33%
2	60%	50%
3	70%	60%
4	77%	67%
5	80%	71%
10	85%	83%
15	89%	88%
20	92%	91%
25	93%	93%
30	94%	94%

Le graphique 4.1 permet de représenter les données du tableau 4.24. Les valeurs du coefficient alpha apparaissent au-dessus des points correspondants. La courbe est associée à la formule de Spearman-Brown (calculée à partir de la fidélité maximale). On peut remarquer que les premiers points se situent nettement au-dessus de la courbe. Ce comportement peut être expliqué par le fait que, pour construire les tests comportant moins de 30 questions, nous avons préalablement classé les questions par ordre décroissant des corrélations (par exemple, pour produire le test à cinq questions, nous avons conservé les cinq questions les plus corrélées). Il semble donc que les questions les plus corrélées soient aussi les plus fidèles.

Graphique 4.1
Fidélité du test de lecture final



4.3 MODIFICATION DU TEST D'ÉCRITURE

Parallèlement à l'élaboration du test de lecture, nous avons tenté d'améliorer le test d'écriture utilisé au Collège. Dans la version revue et corrigée par Mme Lucie Rozon et M. Daniel Maccabée, ce test d'écriture comportait cinq sections (orthographe d'usage, orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation et lexique) pour un total de 65 questions. Ce test, d'une durée de 60 minutes, avait une corrélation de 46% avec la CRC moyenne. Les corrélations pour chacune des sections sont présentées au tableau 4.32.

Tableau 4.33
Corrélations pour le test d'écriture avant les modifications

	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
I. Orthographe	30%	37%	17%	30%	22%	25%	24%	32%
II. Grammaire	44%	46%	45%	30%	30%	36%	38%	2%
III. Syntaxe	30%	41%	21%	27%	16%	30%	19%	9%
IV. Ponctuation	30%	33%	28%	34%	9%	23%	19%	24%
V. Lexique	26%	29%	12%	24%	18%	30%	9%	-15%
Test complet	46%	54%	44%	42%	28%	40%	33%	15%

Étant donné que l'évaluation du français écrit nous semblait primordiale pour dépister les élèves en difficulté, nous avons modifié ce test afin de maximiser son efficacité. Pour ce faire, nous avons d'abord éliminé les sections les moins corrélées, soit les sections IV et V portant sur la ponctuation et sur le lexique. Ensuite, nous avons sélectionné les questions qui nous semblaient les plus pertinentes et qui évaluaient des habiletés diverses. Cette nouvelle version⁶³, d'une durée de 25 minutes, comporte trois sections (orthographe d'usage, orthographe grammaticale et syntaxe) pour un total de 25 questions. Tel que modifié, ce test d'écriture environ deux fois plus court atteint une corrélation plus élevée de 53% avec la CRC moyenne.

⁶³ Cette version améliorée se trouve à l'annexe H du rapport.

5. CONSTRUCTION D'UN PRÉDICTEUR COMBINÉ DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Nous présentons dans ce chapitre les corrélations observées pour l'ensemble des prédictors de la réussite scolaire dont nous disposons, en incluant le test de lecture développé dans cette recherche. Nous présentons aussi l'analyse qui a permis de déterminer les principaux prédictors à combiner pour dépister les élèves en difficulté ainsi que les corrélations obtenues pour les combinaisons de prédictors proposées. Ces analyses sont effectuées séparément pour chacun des domaines disciplinaires. Nous présentons enfin l'inventaire des difficultés d'ordre linguistique et des difficultés liées au raisonnement du test de lecture (version finale) développé dans cette recherche.

5.1 CORRÉLATIONS AVEC CHACUN DES PRÉDICTEURS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Le tableau 5.1 présente comment les disciplines ont été regroupées en domaines pour faciliter la comparaison avec les prédictors de la réussite scolaire. Ces regroupements, qui ont semblé naturels pour les membres de l'équipe de recherche, ne sont évidemment pas les seuls possibles.

Tableau 5.1
Regroupement des disciplines par domaine

Domaines	Disciplines
Français	Français, Théâtre
Philosophie	Philosophie
Sciences humaines	Anthropologie, Économie, Histoire, Psychologie, Sciences politiques, Sociologie
Sciences de la nature	Biologie, Chimie, Physique
Mathématiques	Mathématiques
Langues	Allemand, Anglais, Espagnol
Arts et communications	Arts plastiques, Cinéma, Communication, Histoire de l'art

Le tableau 5.2 permet de comparer les corrélations obtenues entre les résultats pour chaque question du test de lecture et la CRC, d'abord de manière générale (moyenne), puis selon les domaines du tableau 5.1. Dans ce tableau, les questions sont classées par ordre décroissant des corrélations pour faciliter la construction de tests de lecture abrégés adaptés à chaque domaine disciplinaire.

Tableau 5.2
Classement des questions par ordre décroissant des corrélations
selon les domaines du tableau 5.1

Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
Q3 (41%)	Q3 (40%)	Q23 (31%)	Q3 (34%)	Q3 (36%)	Q3 (37%)	Q8 (35%)	Q8 (53%)
Q8 (35%)	Q8 (35%)	Q3 (30%)	Q7 (33%)	Q1 (29%)	Q9 (29%)	Q3 (33%)	Q11 (52%)
Q9 (34%)	Q27 (34%)	Q8 (29%)	Q23 (33%)	Q9 (29%)	Q8 (28%)	Q2 (32%)	Q3 (44%)
Q1 (32%)	Q25 (33%)	Q25 (28%)	Q2 (32%)	Q8 (26%)	Q1 (27%)	Q14 (32%)	Q6 (42%)
Q2 (32%)	Q1 (32%)	Q2 (25%)	Q15 (30%)	Q2 (25%)	Q2 (25%)	Q27 (31%)	Q13 (42%)
Q14 (32%)	Q2 (32%)	Q1 (24%)	Q5 (28%)	Q14 (25%)	Q10 (25%)	Q28 (29%)	Q14 (42%)
Q23 (32%)	Q9 (32%)	Q11 (24%)	Q9 (28%)	Q25 (24%)	Q7 (24%)	Q9 (28%)	Q23 (41%)
Q27 (32%)	Q15 (32%)	Q14 (24%)	Q10 (28%)	Q12 (23%)	Q14 (24%)	Q11 (28%)	Q25 (40%)
Q16 (31%)	Q19 (32%)	Q4 (23%)	Q16 (28%)	Q10 (22%)	Q28 (24%)	Q16 (28%)	Q4 (39%)
Q11 (30%)	Q23 (32%)	Q9 (23%)	Q8 (27%)	Q26 (22%)	Q11 (23%)	Q7 (26%)	Q24 (39%)
Q15 (30%)	Q28 (32%)	Q15 (23%)	Q14 (27%)	Q11 (21%)	Q27 (23%)	Q10 (25%)	Q26 (37%)
Q25 (30%)	Q30 (32%)	Q28 (22%)	Q22 (27%)	Q23 (21%)	Q30 (23%)	Q30 (25%)	Q1 (36%)
Q28 (30%)	Q16 (31%)	Q5 (21%)	Q29 (26%)	Q28 (21%)	Q5 (22%)	Q1 (24%)	Q12 (36%)
Q30 (30%)	Q11 (30%)	Q10 (21%)	Q4 (25%)	Q30 (21%)	Q6 (22%)	Q6 (24%)	Q16 (36%)
Q7 (29%)	Q14 (30%)	Q27 (21%)	Q6 (24%)	Q15 (20%)	Q15 (22%)	Q4 (23%)	Q19 (36%)
Q10 (28%)	Q6 (28%)	Q29 (21%)	Q27 (24%)	Q19 (20%)	Q22 (22%)	Q20 (23%)	Q5 (35%)
Q19 (28%)	Q7 (28%)	Q18 (20%)	Q1 (23%)	Q7 (19%)	Q23 (22%)	Q25 (23%)	Q10 (35%)
Q20 (27%)	Q20 (28%)	Q19 (20%)	Q12 (23%)	Q16 (19%)	Q25 (22%)	Q23 (22%)	Q27 (34%)
Q22 (27%)	Q10 (27%)	Q26 (20%)	Q20 (23%)	Q18 (19%)	Q12 (21%)	Q5 (20%)	Q22 (33%)
Q5 (26%)	Q18 (27%)	Q7 (19%)	Q25 (23%)	Q20 (19%)	Q16 (21%)	Q15 (20%)	Q30 (33%)
Q6 (26%)	Q22 (27%)	Q12 (19%)	Q30 (23%)	Q27 (19%)	Q4 (20%)	Q17 (20%)	Q2 (32%)
Q12 (25%)	Q29 (26%)	Q13 (18%)	Q19 (22%)	Q22 (18%)	Q26 (20%)	Q13 (19%)	Q7 (32%)
Q18 (25%)	Q5 (25%)	Q16 (18%)	Q28 (22%)	Q24 (18%)	Q19 (19%)	Q18 (19%)	Q15 (32%)
Q26 (25%)	Q17 (25%)	Q17 (17%)	Q11 (21%)	Q13 (17%)	Q20 (19%)	Q21 (19%)	Q9 (30%)
Q29 (25%)	Q4 (24%)	Q20 (17%)	Q26 (21%)	Q6 (16%)	Q24 (19%)	Q12 (17%)	Q20 (29%)
Q4 (24%)	Q13 (24%)	Q30 (17%)	Q17 (20%)	Q5 (15%)	Q18 (17%)	Q22 (17%)	Q28 (28%)
Q13 (24%)	Q26 (24%)	Q22 (15%)	Q13 (19%)	Q29 (15%)	Q29 (17%)	Q26 (17%)	Q18 (26%)
Q17 (24%)	Q12 (23%)	Q24 (15%)	Q21 (18%)	Q17 (14%)	Q13 (15%)	Q24 (16%)	Q17 (24%)
Q21 (21%)	Q21 (23%)	Q6 (14%)	Q24 (18%)	Q4 (11%)	Q21 (15%)	Q29 (16%)	Q21 (24%)
Q24 (20%)	Q24 (20%)	Q21 (10%)	Q18 (16%)	Q21 (10%)	Q17 (14%)	Q19 (15%)	Q29 (24%)

Le tableau 5.3 permet de comparer les corrélations entre les résultats aux tests et la CRC, d'abord de manière générale (moyenne), puis selon les domaines du tableau 5.1. Ce tableau fait état des résultats obtenus par les élèves du collège Jean-de-Brébeuf uniquement (603 élèves), les données détaillées des autres collèges n'étant pas disponibles. L'analyse des résultats de ce tableau permet de constater que les corrélations pour la version du test de lecture comportant 20 questions est comparable à celles de la version comportant 30 questions. On peut aussi observer que les corrélations pour le test de lecture sont comparables à celles pour le test d'écriture⁶⁴, sauf pour le domaine des sciences humaines et surtout pour celui des arts et communications, où elles sont nettement supérieures. Finalement, on peut aussi observer que les corrélations pour le test de rédaction sont inférieures aux corrélations pour les autres tests pour tous les domaines.

⁶⁴ Ce test de classement en écriture est un test à choix multiples. La version améliorée, dont il est question à la section 4.3, est utilisée au Collège depuis mai 2005. Elle est reproduite à l'annexe H.

Tableau 5.3

Corrélations entre les résultats aux tests et la CRC selon les domaines du tableau 5.1

Prédicteurs	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
Test de rédaction	45%	47%	30%	36%	38%	37%	32%	27%
Test d'écriture	53%	55%	40%	40%	40%	40%	43%	26%
Test de lecture 30 questions	52%	53%	40%	45%	38%	40%	41%	56%
Test de lecture 25 questions	51%	52%	40%	44%	38%	39%	41%	54%
Test de lecture 20 questions	52%	53%	40%	45%	39%	40%	42%	54%
Test de lecture 15 questions	50%	51%	37%	43%	38%	38%	41%	53%
Test de lecture 10 questions	51%	51%	36%	44%	38%	39%	40%	54%
Test de lecture 5 questions	50%	49%	36%	42%	39%	40%	45%	55%

Le tableau 5.4 permet de comparer les corrélations entre les notes au secondaire et la CRC, d'abord de manière générale (moyenne), puis selon les domaines du tableau 5.1. L'analyse des résultats de ce tableau permet de constater sans surprise que c'est la moyenne générale qui présente les meilleures corrélations avec la CRC pour tous les domaines, sauf celui des sciences de la nature et celui des mathématiques, où c'est plutôt la note en mathématiques qui présente les meilleures corrélations. Si on s'intéresse plus spécifiquement au cours de français, on peut remarquer que c'est la note en lecture, plutôt qu'en écriture ou en oral, qui présente les meilleures corrélations.

Tableau 5.4

Corrélations entre les notes au secondaire et la CRC selon les domaines du tableau 5.1.

Prédicteurs	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
MAT Sec. 5	61%	44%	48%	40%	70%	70%	44%	56%
FRA Sec. 5 Écriture	48%	46%	40%	40%	39%	38%	36%	33%
FRA Sec. 5 Lecture	58%	58%	45%	47%	43%	39%	53%	54%
FRA Sec. 5 Oral	38%	39%	25%	30%	28%	28%	38%	33%
Note globale FRA Sec. 5	62%	61%	50%	51%	48%	45%	53%	53%
ANG Sec. 5	42%	38%	34%	35%	27%	29%	46%	21%
Moyenne Sec. 5	72%	62%	56%	55%	66%	64%	61%	60%

Le tableau 5.5 permet de comparer les corrélations entre les résultats au test sur l'inventaire des acquis précollégiaux (IAP) et la CRC, d'abord de manière générale (moyenne), puis selon les domaines du tableau 5.1. L'analyse des résultats de ce tableau permet de constater que c'est la préparation aux examens qui présente les meilleures corrélations avec la CRC pour tous les domaines. La qualité de l'attention arrive en deuxième place pour la moyenne ainsi que pour cinq domaines sur sept. La préparation aux examens et la qualité de l'attention

sont les seules catégories pour lesquelles la corrélation avec la moyenne des CRC est supérieure à 30%.

Tableau 5.5
Corrélations entre les résultats au test sur l'inventaire des acquis précollégiaux et la CRC selon les domaines du tableau 5.1.

Prédicteurs	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communication
IAP Réaction d'anxiété	-14%	-11%	-13%	-8%	-15%	-15%	-6%	-25%
IAP Anticipation de l'échec	-29%	-23%	-20%	-27%	-24%	-29%	-23%	-36%
IAP Préparation aux examens	37%	30%	30%	27%	34%	28%	35%	38%
IAP Recours au professeur	18%	16%	13%	18%	9%	11%	23%	19%
IAP Qualité de l'attention	32%	31%	25%	22%	24%	19%	30%	36%
IAP Entraide	12%	12%	11%	9%	9%	8%	10%	30%
IAP Priorité aux études	23%	21%	25%	15%	18%	12%	23%	18%
IAP Croyance dans la facilité	-12%	-11%	-20%	-5%	-10%	-2%	-18%	-4%
IAP Croyance dans les méthodes	-2%	0%	3%	-5%	-5%	-8%	5%	-3%
IAP Aspirations scolaires	24%	14%	23%	19%	22%	20%	28%	15%
IAP Clarté des choix d'orientation	7%	7%	9%	3%	9%	5%	7%	-2%
IAP Engagement face aux choix	25%	19%	23%	15%	21%	20%	26%	37%
IAP Anxiété sociale	1%	0%	3%	-2%	5%	2%	-6%	2%
IAP Perception du soutien social	15%	13%	14%	9%	3%	10%	22%	26%
IAP Leadership	0%	2%	1%	9%	-5%	-2%	-4%	15%
IAP Implication sociale	8%	11%	7%	8%	7%	2%	7%	19%
IAP Expérience du secondaire	20%	17%	17%	12%	18%	16%	19%	17%

5.2 FACTEURS PRINCIPAUX POUR L'ENSEMBLE DES PRÉDICTEURS

Bien qu'intéressante, la comparaison des corrélations pour chacun des prédicteurs séparément n'est pas la meilleure méthode pour dépister les élèves en difficulté. En effet, la combinaison linéaire de plusieurs prédicteurs indépendants ou complémentaires est susceptible de présenter une meilleure corrélation avec les résultats scolaires. Pour déterminer quelle combinaison produirait les meilleures corrélations, nous avons effectué une décomposition en facteurs principaux de l'ensemble des prédicteurs disponibles. Cette méthode permet, à partir de l'analyse des corrélations, de déterminer le nombre de regroupements de prédicteurs complémentaires à considérer. Les résultats de la décomposition (dont la saturation est supérieure à 50%) sont présentés au tableau 5.6. De cette façon, nous avons identifié sept facteurs principaux, numérotés de 1 à 7 dans le tableau.

Tableau 5.6
Décomposition en facteurs principaux des prédicteurs disponibles de la réussite scolaire au collégial.

Prédicteur	1	2	3	4	5	6	7
Test de lecture 30 questions	95%						
Test de lecture 25 questions	96%						
Test de lecture 20 questions	96%						
Test de lecture 15 questions	96%						
Test de lecture 10 questions	96%						
Test de lecture 5 questions	86%						
Moyenne Sec. 5				79%			
MAT Sec. 5				82%			
Test de rédaction		73%					
Test d'écriture		56%					
FRA Sec. 5 Écriture		83%					
FRA Sec. 5 Lecture		65%					
FRA Sec. 5 Oral							
FRA Sec. 5		87%					
ANG Sec. 5							
IAP Réaction d'anxiété					83%		
IAP Anticipation de l'échec					75%		
IAP Préparation aux examens			69%				
IAP Recours au professeur							
IAP Qualité de l'attention			67%				
IAP Entraide							52%
IAP Priorité aux études			76%				
IAP Croyance dans la facilité							-63%
IAP Croyance dans les méthodes							72%
IAP Aspirations scolaires						77%	
IAP Clarté des choix d'orientation							
IAP Engagement face aux choix			69%				
IAP Anxiété sociale					57%		
IAP Perception du soutien social						57%	
IAP Leadership							
IAP Implication sociale							
IAP Expérience du secondaire							

L'examen des prédicteurs associés à chacun des sept facteurs principaux nous permet de proposer une interprétation possible pour chacun d'eux, soit 1) habiletés de lecture, 2) habiletés d'écriture, 3) stratégies d'études, 4) habiletés en mathématiques, 5) facteurs d'anxiété, 6) aspirations scolaires et 7) croyances scolaires. Ces propositions d'interprétation pourraient évidemment être modifiées, précisées et nuancées dans des recherches subséquentes. L'interprétation précise des facteurs a peu d'importance ici puisque nous nous contenterons d'utiliser les sept facteurs identifiés pour construire des combinaisons de prédicteurs.

5.3 COMBINAISONS DE PRÉDICTEURS POUR CHACUN DES DOMAINES DISCIPLINAIRES

Pour construire une première combinaison de prédicteurs, nous avons tout d'abord choisi de ne retenir qu'un prédicteur représentatif pour chacun des sept facteurs identifiés et correspondant autant que possible à un test de dépistage. Les prédicteurs retenus sont présentés au tableau 5.7. Cette première combinaison pourrait correspondre à un ensemble minimal de tests permettant de dépister rapidement les élèves susceptibles d'éprouver des

difficultés dès leur entrée au collégial. Il est à noter que, pour les mathématiques, nous avons utilisé la note au secondaire, car aucun test n'était actuellement utilisé avec l'ensemble des élèves. Nous avons aussi considéré le facteur sexe dans l'analyse afin de vérifier si cette variable avait un impact sur la corrélation totale. Notons que la durée de passation pour la totalité des tests présentés dans ce tableau (en excluant les mathématiques) est d'un peu plus d'une heure si l'on ne conserve que les questions ciblées du test IAP. Il peut cependant être intéressant pour d'autres raisons de conserver le test IAP dans son intégralité, et il faudra alors prévoir plus de temps.

Tableau 5.7
Combinaison de prédicteurs basée principalement sur des tests de dépistage⁶⁵
et apport de chacun de ces prédicteurs

Prédicteurs	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
Lecture: test 20 questions	0,08	0,11	0,10	0,10	0,06	0,07	0,08	0,14
Écriture: test 25 questions	0,07	0,12	0,11	0,09	0,04	0,05	0,07	-0,04
Mathématiques: MAT sec 5	0,17	0,10	0,17	0,13	0,35	0,35	0,11	0,24
Stratégies: test IAP PE	0,11	0,13	0,13	0,14	0,12	0,10	0,13	0,20
Anxiété: test IAP AE	-0,03	-0,02	0,00	-0,06	-0,01	-0,06	-0,02	-0,12
Aspirations: test IAP ASP	0,08	0,01	0,20	0,17	0,27	0,23	0,26	0,03
Croyances: test IAP CF	-0,05	-0,06	-0,16	-0,01	-0,03	0,02	-0,13	0,05
Sexe: masculin	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	0,00	0,00	-0,01	-0,01
Constante additive ⁶⁶	0,44	1,52	-5,37	-1,41	-15,97	-15,46	2,79	-2,94
Corrélation totale	79%	71%	67%	62%	76%	75%	65%	72%

L'apport de chacun des prédicteurs retenus est exprimé au moyen d'un coefficient. Pour construire un prédicteur combiné, il suffit de multiplier la note obtenue pour chacun des prédicteurs par le coefficient correspondant indiqué au tableau 5.7 et d'ajouter la constante additive. Par exemple, pour prédire la CRC moyenne, on effectue l'opération suivante, qui pondère la note obtenue pour chacun des prédicteurs :

$$\text{CRC moyenne} = 0,08 * \text{Lecture} + 0,07 * \text{Écriture} + 0,17 * \text{Mathématiques} + 0,11 * \text{Stratégies} - 0,03 * \text{Anxiété} + 0,08 * \text{Aspirations} - 0,05 * \text{Croyances} - 0,01 * \text{Masculin} + 0,44$$

Ce calcul permet de prédire la CRC moyenne à la fin de la première session avec un coefficient de corrélation de 79%. En comparant les corrélations totales du tableau 5.7 avec les corrélations de la moyenne pour secondaire 5 du tableau 5.4, on peut remarquer que cette combinaison de prédicteurs produit de meilleures corrélations que la moyenne au secondaire pour tous les domaines disciplinaires. Les différences les plus importantes sont observées en Arts et communications (+12%), en Philosophie (+11%) et en Mathématiques (+11%). On peut aussi remarquer qu'une légère différence est observée entre les garçons et

⁶⁵ Sauf pour les mathématiques où aucun test n'est actuellement utilisé avec l'ensemble des élèves.

⁶⁶ La constante additive doit être ajoutée à la somme des contributions des prédicteurs pour prédire la CRC.

les filles pour la construction du prédicteur. Cette différence est trop petite pour être vraiment significative.

Les meilleures corrélations obtenues avec la combinaison de prédicteurs ne sont toutefois pas les seuls arguments qui favorisent son utilisation plutôt que la moyenne au secondaire pour dépister les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés. En effet, la moyenne au secondaire ne permet pas de dresser une liste des difficultés que pourra rencontrer un élève durant son parcours scolaire et, par conséquent, ne permet pas de mieux diriger efficacement les interventions d'aide auprès de ces élèves. Par opposition, le test de dépistage en lecture permet d'obtenir une liste des difficultés associées à la lecture (Annexes C et D). De la même façon, le test de dépistage en écriture et le test IAP pourraient permettre de diriger les interventions. Un autre avantage de la combinaison de prédicteurs est de permettre d'intervenir auprès d'élèves aux profils particuliers pour lesquels la moyenne au secondaire est difficile à établir ou à comparer avec celle du système scolaire québécois.

Puisque le test d'écriture n'était pas le prédicteur le plus corrélé associé au facteur 2 (Écriture) du tableau 5.6, nous avons construit une seconde combinaison de prédicteurs faisant intervenir la note en français au secondaire plutôt que le test d'écriture. Les résultats obtenus sont présentés au tableau 5.8. On peut remarquer que les corrélations totales sont légèrement améliorées en Français, en Sciences humaines, en Langues et en Arts et communications alors que la durée totale de passation des tests est réduite d'environ 30 minutes puisque le test d'écriture est alors remplacé par la note en français au secondaire. On peut aussi remarquer qu'aucune différence n'est observée entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la construction du prédicteur.

Tableau 5.8
Combinaison de prédicteurs modifiée pour français
et apport de chacun de ces prédicteurs

Prédicteur	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
Lecture: test 20 questions	0,08	0,12	0,10	0,10	0,07	0,07	0,08	0,12
Écriture: FRA sec 5	0,20	0,29	0,25	0,25	0,10	0,07	0,23	0,22
Mathématiques: MAT sec 5	0,16	0,09	0,16	0,11	0,34	0,35	0,09	0,18
Stratégies: test IAP PE	0,09	0,09	0,09	0,10	0,11	0,09	0,09	0,19
Anxiété: test IAP AE	-0,03	-0,02	-0,01	-0,05	-0,01	-0,06	-0,01	-0,10
Aspirations: Test IAP ASP	0,08	0,01	0,19	0,16	0,28	0,23	0,27	0,08
Croyances: Test IAP CF	-0,05	-0,05	-0,14	-0,01	-0,02	0,03	-0,14	0,07
Sexe: masculin	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Constante additive	-9,11	-12,05	-15,54	-12,88	-20,19	-17,91	-9,20	-20,04
Corrélation totale	80%	72%	67%	63%	76%	75%	67%	73%

Encore une fois, pour construire un prédicteur combiné, il suffit de multiplier la note obtenue pour chacun des prédicteurs par le coefficient correspondant et d'ajouter la constante additive. Enfin, pour maximiser la corrélation avec les résultats scolaires, nous avons

construit une troisième combinaison de prédicteurs à partir de tous les prédicteurs associés à l'un des facteurs principaux du tableau 5.6. Le tableau obtenu (5.9) est plus complexe et pourrait être utilisé surtout dans le contexte de la recherche en éducation, car il fait intervenir de nombreux tests dont la durée totale de passation est assez longue. On peut cependant constater que, dans ce contexte, les corrélations sont améliorées pour tous les domaines disciplinaires par rapport aux combinaisons précédentes. On peut aussi remarquer encore une fois qu'aucune différence n'est observée entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la construction du prédicteur.

Tableau 5.9
Combinaison basée sur l'ensemble des prédicteurs
associés à l'un des sept facteurs principaux

Prédicteur	Moyenne	Français	Philosophie	Sciences humaines	Sciences de la nature	Mathématiques	Langues	Arts et communications
Constante additive	-13,46	-16,44	-21,71	-17,19	-21,15	-16,60	-22,20	-17,64
Lecture: test 20 questions	0,06	0,09	0,08	0,07	0,05	0,06	0,07	0,14
Écriture: test 25 questions	0,04	0,08	0,09	0,05	0,03	0,03	0,04	-0,06
Écriture: test rédaction	0,01	0,02	0,03	0,01	0,02	0,04	-0,01	0,02
Écriture: FRA sec 5	0,08	0,13	0,09	0,14	-0,03	-0,04	0,12	0,13
Mathématiques: MAT sec 5	0,10	0,03	0,09	0,06	0,27	0,31	0,02	0,12
Moyenne Sec. 5	0,20	0,18	0,19	0,17	0,21	0,12	0,27	0,17
Stratégies: test IAP PE	0,08	0,04	0,05	0,10	0,12	0,12	0,03	0,20
Stratégies: test IAP QA	0,02	0,06	0,05	0,07	-0,01	0,00	0,02	-0,01
Stratégies: test IAP PAE	0,01	0,08	0,09	0,03	0,03	-0,01	0,03	-0,02
Stratégies: test IAP EC	0,02	0,02	0,02	-0,01	0,02	-0,01	0,08	0,20
Anxiété: test IAP AE	0,08	-0,01	0,22	0,22	0,28	0,24	0,20	-0,11
Anxiété: test IAP RA	0,02	0,04	-0,01	0,05	-0,01	0,04	0,06	0,04
Anxiété: test IAP AS	-0,01	-0,01	0,02	0,02	0,01	-0,02	-0,03	-0,02
Aspirations: test IAP ASP	0,08	-0,01	0,22	0,22	0,28	0,24	0,20	-0,11
Aspirations: test IAP SS	-0,02	-0,03	-0,10	-0,15	-0,09	-0,06	0,07	0,10
Croyances: test IAP E	-0,01	0,01	-0,01	0,00	0,01	-0,04	-0,08	-0,07
Croyances: test IAP CF	-0,05	-0,04	-0,13	0,00	-0,05	0,00	-0,09	0,06
Croyances: test IAP CM	-0,04	-0,01	-0,03	0,00	-0,12	-0,08	0,06	-0,22
Sexe: masculin	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Corrélation totale	82%	75%	70%	66%	78%	76%	71%	77%

Dans cette section, nous avons proposé trois combinaisons de prédicteurs pour le dépistage des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés scolaires en première session au collégial. Évidemment, les seuils précis au-dessous desquels une intervention sera jugée souhaitable auprès de l'élève dépendent du contexte dans lequel la prédiction est effectuée et des ressources d'aide disponibles. Les possibilités d'intervention d'aide sont nombreuses, et l'objectif de cette recherche n'était pas d'en dresser la liste. Cependant, l'inventaire des difficultés du test de lecture présenté dans la prochaine section pourrait être utilisé, en le comparant aux réponses données par les élèves, pour orienter certaines interventions.

5.4 INVENTAIRE DES DIFFICULTÉS DE LA VERSION FINALE DU TEST DE LECTURE

L'inventaire des difficultés de lecture, présenté aux tableaux 5.10 et 5.11, est une compilation du nombre de difficultés associées à chacune des questions de la version finale du test (durée 50 minutes). Le tableau 5.10 indique les difficultés d'ordre linguistique; le tableau 5.11, les difficultés liées au raisonnement. Une liste complète des difficultés associées à chacun des choix de réponse est présentée aux annexes C et D. Cet inventaire utilise la classification des difficultés présentée dans le chapitre 3. On traite séparément les difficultés d'ordre linguistique (texte, énonciation, phrase, lexique) et les difficultés liées au raisonnement (structure logique, types de raisonnement, quantificateurs, présupposés). Ces classes et sous-classes sont séparées en plusieurs éléments, énumérés dans le tableau. En comparant des erreurs des élèves au test de lecture avec les difficultés associées à chaque question, on peut obtenir un portrait des difficultés des élèves. C'est ce portrait qui pourrait servir à diriger les interventions.

Tableau 5.10
Inventaire des difficultés d'ordre linguistique pour toutes les questions de la version finale du test de lecture

TYPES DE DIFFICULTÉS D'ORDRE LINGUISTIQUE	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	
Texte			4			5	6	5	2	5	5	5	3	1		9	3	1	1	3	2	7					5			14	2
- Locuteur et destinataire			4				5	5	2	5			1			5		1		3	2	3					5			5	1
- Point de vue du locuteur						5					5	5				2	2		1			2								5	1
- Tonalité du discours							1						2	1		2	1					2									
- Intention du locuteur																														4	
Énonciation		5	3			3	2			2	1	3				2						3				4	3		2	3	
- Reprise de l'information		2	3			3	2			2	1	3				2						3				4	3		2	3	
- Progression de l'information																															
- Organisateur textuel		3																													
Phrase	5		4			5	4	6	3	4	3	2	9	4	5	3	4	4	7	2	1	6	5		7	6	3	4	3	5	
- Types de phrase													1	1			1														
- Formes de phrase						2	2			2	1	1			2			2	3						2		1	1			
- Phrase nominale												1																	3		
- Complément de phrase déplacé	1		2					2					3	1	2						1		1				3			4	
- Complément du verbe déplacé						1		1																						1	
- Complément du nom, du pronom	3						1		3				1	1	1				4			4	3		2	3					
- Modificateur du verbe	1						1																								
- Termes comparatifs			2			1																									
- Temps et mode du verbe																					2		1								
- Marqueurs de relation						1				2			3	1					2					1	3		1	3			
- Marques d'accord grammatical								3										3													
- Ellipse											1		1			3						1							1		
- Ponctuation											1																				
Lexique	2	1	2			5	1	1	5	3	4	1	3	2	4	3	3	3	3	3	8	4	4	4		1	4	1	5		2
- Sens propre d'un mot	1		2			5			3	3		1	3	1	2	1	3		2	3	4		3	4		1	4	1	5		2
- Sens du mot dans son contexte		1								4																					
- Sens figuré ou connoté	1					1	1	2					1	2	2			3	1		4	4	1								
NOMBRE TOTAL DE DIFFICULTÉS D'ORDRE LINGUISTIQUE	7	6	13		5	14	13	16	8	15	10	13	14	9	8	17	10	8	11	13	7	20	9		12	15	7	9	19	12	

Tableau 5.11
Inventaire des difficultés liées au raisonnement pour toutes les questions
de la version finale du test de lecture

TYPES DE DIFFICULTÉS LIÉES AU RAISONNEMENT	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30
Structure logique		1	1	3		2					3	4												2	3					
Inversion de l'antécédent et du conséquent				2																				2						
Arguments liés ou convergents		1																							3					
Énonciation restrictive			1	1		2					3	4																		
Types de raisonnement			3	2		1				1		3						4				2	1	2					1	
Raisonnement inductif																							1	2						
Raisonnement déductif						1				1		3						4											1	
Raisonnement par analogie			3	2																		2								
Quantificateurs			2	2		1							1					1		1			1							
Présupposés	1						2				2		2			2	3		3	4	4	3			1	4	1	1	3	2
NOMBRE TOTAL DE DIFFICULTÉS LIÉES AU RAISONNEMENT	1	1	6	7		4	2			1	5	7	3			2	3	5	3	5	4	5	2	4	4	4	1	2	3	2

6. CONCLUSION

Le besoin d'outils efficaces de dépistage précoce d'élèves en difficulté nous a amenés à concevoir un test cherchant à évaluer certaines habiletés de lecture, habiletés langagières jusqu'à présent peu considérées de manière explicite par les mesures de dépistage utilisées par les collègues. Ce test devait permettre de mieux cibler les élèves à risque, d'abord pour les cours de français et de philosophie puis, éventuellement, pour des cours d'autres disciplines, notamment en sciences humaines.

Nous avons conçu un test que nous avons d'abord mis à l'essai au Collège Jean-de-Brébeuf, auprès de 243 élèves de groupes réguliers de français (à l'hiver 2005). Cette mise à l'essai de la version expérimentale du test a permis d'observer une corrélation de 50% entre les résultats au test et la CRC moyenne pour tous les cours suivis à la session d'automne 2004. Les corrélations obtenues pour chaque question et pour chaque choix de réponse nous ont guidés dans la révision du test et nous ont permis d'en développer une deuxième version (la version révisée). Cette version révisée a été mise à l'essai auprès de 712 élèves de première année (au début de l'automne 2005) provenant de cinq collèges. L'analyse des résultats obtenus nous a conduits à élaborer la version finale du test en ne conservant que les textes, les questions et les cinq choix de réponse pour chaque question les mieux corrélés avec les CRC finales pour la session d'automne 2005. La corrélation observée entre les résultats au test final et la CRC moyenne était de 52% et la valeur du coefficient de fidélité du test final (alpha de Cronbach), de 0,94. Étant donné la valeur élevée de ce coefficient de fidélité, nous avons par la suite préparé des versions abrégées de 20, 10 et 5 questions, présentant des coefficients de 0,92, de 0,85 et de 0,8 respectivement.

Nous avons enfin construit une combinaison de prédicteurs de réussite scolaire, en considérant non seulement l'apport du test de lecture mais aussi celui des tests de dépistage en écriture, en rédaction ainsi que le test sur les acquis précollégiaux (IAP). Nous avons aussi considéré les résultats scolaires terminaux au secondaire en français, en mathématiques, en anglais ainsi que la moyenne générale terminale au secondaire. La décomposition en facteurs principaux effectuée à partir des corrélations entre ces prédicteurs nous a permis de dégager sept facteurs complémentaires susceptibles d'influencer la réussite scolaire, soit: 1) les habiletés de lecture, 2) les habiletés d'écriture, 3) les stratégies d'études, 4) les habiletés en mathématiques, 5) les facteurs d'anxiété, 6) les aspirations scolaires et 7) les croyances scolaires. Selon notre analyse des données recueillies, les meilleurs prédicteurs associés à ces facteurs sont respectivement: 1) le test de lecture développé dans cette recherche, 2) la note terminale en français au secondaire, 3) le facteur de préparation aux examens du test IAP, 4) la note terminale en mathématiques au secondaire, 5) le facteur d'anticipation de l'échec du test IAP, 6) le facteur des aspirations scolaires du test IAP et 7) le facteur de croyance dans la facilité du test IAP. La meilleure combinaison proposée de ces facteurs présente un coefficient de corrélation de 82% avec la CRC moyenne à la fin de la première session au collégial. Des combinaisons adaptées ont aussi été proposées pour les domaines disciplinaires du Français, de la Philosophie, des Sciences humaines, des Sciences de la nature, des Mathématiques, des Langues, des Arts et des communications. Selon nos données, les corrélations observées pour les combinaisons de corrélations sont les mêmes pour les garçons et les filles.

Nous croyons que les combinaisons de facteurs proposées permettront, en plus de conduire à de meilleures prédictions des résultats scolaires que ne le fait la seule moyenne générale au secondaire, d'orienter les interventions d'aide auprès des élèves en difficulté. Nous avons, par exemple, présenté une liste exhaustive des difficultés pour chacune des questions de la version finale du test de lecture développé dans cette recherche. À partir de cette liste, les intervenants pourront produire des relevés personnalisés des difficultés de lecture des élèves afin de mieux comprendre les problèmes qu'éprouvent ces élèves et de mieux cibler les interventions dans les centres d'aide et dans les cours de mise à niveau. Le rôle que peut jouer le test de dépistage de difficultés en lecture est donc double : d'une part, il contribue à prédire la réussite scolaire et à faire ressortir les élèves qui pourraient tirer profit de mesures de soutien dès leur entrée au collégial; d'autre part, il peut fournir aux intervenants des cours de mise à niveau et des centres d'aide des données leur permettant de mieux saisir les difficultés de lecture de chaque élève.

Enfin, nous proposons que la combinaison de prédicteurs présentée au tableau 5.7, fondée essentiellement sur des tests, et qui conduit elle aussi à de meilleures prédictions des résultats scolaires que ne le fait la seule moyenne générale au secondaire, pourrait permettre d'intervenir efficacement auprès d'élèves aux profils particuliers, pour lesquels la moyenne au secondaire est difficile à établir ou à comparer avec celle du système scolaire québécois.

RÉFÉRENCES

Baccino et Colé, *La lecture experte*, Que sais-je?, Paris : PUF, 1995.

Bulletin *Correspondance*, CCDMD, vol.3, no 3, février 1998.

Chartrand, Suzanne, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville : Graficor, 397 p., 1999.

Collège Jean-de-Brébeuf, *Prise de position du Collège Jean-de-Brébeuf face à l'avenir de l'enseignement collégial*, Mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'enseignement collégial québécois, 2004.

De Serres, Margot *et al.*, *Intervenir sur les langages en mathématiques et en sciences*, Montréal : Modulo, 390 p., 2003.

Gendron, Diane et Provencher, Martin, *Philosopher au Collège : Enquête sur la perception des étudiants*, rapport de recherche produit dans le cadre du Regroupement de collèges, PERFORMA, Montréal, Collège de Rosemont, 2003.

Genevay, Éric, *Ouvrir la grammaire*, Montréal : Chenelière, 274 p., 1994.

Ministère de l'Éducation, *François Legault fait le bilan des plans de réussite des établissements collégiaux du Québec*, communiqué de presse, 5 octobre 2001.

Hébert, Yves et Péloquin, Florian, *Test diagnostique en argumentation*, Cégep Joliette – De Lanaudière, 1997.

Riopel, Martin, *Les effectifs et la réussite au réseau collégial privé : une étude comparative*, ACPQ, 2004, p. 67.

Tremblay, R. et Lacroix, J.-G., *Apprentissage philosophique en réseau informatique*, Cégep du Vieux-Montréal, 1996.

Tremblay, R., Lacroix, J. G. et Lacerte, L., *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation*, Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques, Service de la recherche, 1994.