

Article

« Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994) »

François Lépine

Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 1, 1995, p. 17-35.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/502001ar>

DOI: 10.7202/502001ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

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

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Bilan des tests de français à l'admission aux universités québécoises (1987-1994)

François Lépine
Responsable de formation pratique
Université Laval

Résumé – Notre essai porte sur l'action récente des universités francophones du Québec pour améliorer la maîtrise de la langue écrite de leurs étudiants. Nous nous intéressons d'abord au contexte dans lequel ont été conçus les premiers examens imposés à l'admission, notamment à ce qu'on peut en déduire relativement à l'importance de la langue dans la formation de l'étudiant. Suit une analyse détaillée de l'épreuve de production écrite du ministère de l'Éducation. Cet instrument de mesure mérite en effet qu'on s'y arrête, car on peut en dégager le profil de compétence communicationnelle reconnu comme préalable aux études universitaires.

Introduction

Le présent essai porte sur l'action récente des universités francophones du Québec pour améliorer la maîtrise de la langue écrite. Dans sa première partie, il reprend certains éléments d'une communication donnée en mai 1992 au Collège Glendon (Université York à Toronto), dans le cadre d'un atelier sur la qualité de la langue organisé par le Regroupement des universités francophones hors Québec (RUFHQ). Nous nous intéressons d'abord au contexte dans lequel ont été conçus les premiers examens imposés à l'admission, notamment à ce qu'on peut en déduire relativement à l'importance de la langue dans la formation de l'étudiant. Suivra une analyse assez détaillée de l'épreuve de production écrite du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) – maintenant intégré au ministère de l'Éducation (MEQ). Cet instrument de mesure, qui a remplacé en 1992 tous les examens utilisés par les différentes universités, mérite en effet qu'on s'y arrête, pour se demander si le candidat qui y réussit vraiment fait la preuve d'une compétence communicationnelle en relation avec les exigences des études universitaires.

Les premiers examens de français et les mesures correctives

C'est autour de 1985-1986 que la qualité de la langue a commencé à préoccuper sérieusement les instances dirigeantes des universités québécoises. Il y avait déjà

quelques années que les professeurs se plaignaient de l'état de la langue des étudiants, mais l'élément déclencheur de ce qu'il faut appeler une prise de conscience a été le cri d'alarme qu'ont lancé diverses corporations professionnelles et de nombreux employeurs, du secteur public ou privé.

La première prise de position officielle se trouve dans le rapport publié en 1986 par la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ), document qui a inspiré en grande partie les initiatives prises dans les années qui ont suivi. On y reconnaissait la gravité du problème et la nécessité d'agir. Les universités ont alors adopté différentes mesures (tests, cours, règlements), en insistant toutefois sur leur caractère transitoire. En effet, l'objectif n'était pas que l'apprentissage de la langue maternelle fasse partie intégrante des études supérieures; on souhaitait avant tout envoyer un message clair aux ordres antérieurs d'enseignement et au ministère de l'Éducation du Québec – ce qui revenait un peu à les désigner comme les premiers responsables de la situation qu'on déplorait... On est allé jusqu'à annoncer que le succès aux tests de connaissance du français deviendrait dès 1992 une condition d'admission aux études universitaires.

D'avoir ainsi cru que le redressement souhaité pourrait s'effectuer en moins de cinq ans¹ montre que les responsables universitaires n'étaient pas parfaitement préparés à intervenir dans le domaine linguistique. Si l'objectif était clair et fondé (faire comprendre que le problème devait se régler rapidement et ailleurs), il procédait d'une analyse très incomplète de la situation de même que d'une vision quelque peu naïve de la maîtrise de la langue et des moyens de l'acquérir. Et c'est sur ces mêmes conceptions que l'on a échafaudé les tests et les enseignements correctifs. À la décharge des auteurs de ces politiques, il faut rappeler la nouveauté et la complexité du problème auquel ils s'attaquaient.

C'est donc dans ce contexte que fut créé dans presque toutes les universités francophones du Québec un comité chargé de concevoir un test de connaissance de la langue dont le succès deviendrait une condition d'admission, de poursuite des études ou de «diplomation».

Les problèmes étaient nombreux. Nous ne nous attarderons pas sur la difficulté de choisir un type d'épreuve convenant à l'évaluation de la connaissance de la langue (rédaction, questionnaire à choix multiple ou à lacunes, texte à corriger, une combinaison des diverses possibilités, etc.) ni sur les contraintes matérielles ou administratives (coûts, uniformité et objectivité de la correction, nécessité de livrer rapidement les résultats), qui ont souvent eu le pas sur les considérations théoriques. Les exigences de la docimologie n'étaient pas non plus facilement compatibles avec la complexité du matériau linguistique: notons, par exemple, la quasi-obligation de ne pas trop faire varier la forme des questions; de plus, l'analyse statistique des résultats obtenus pendant l'étape de validation a suscité maintes modifications, les auteurs devant supprimer des questions qu'ils jugeaient pertinentes mais auxquelles les groupes de cobayes ne réagissaient pas conformément aux prédictions.

On ne peut donner qu'une idée très partielle du travail des comités responsables concernant les choix du contenu des tests. Le mandat reçu était assez vague: concevoir un test portant sur la connaissance «minimale» (terme banni depuis!) de la langue, convenant à toutes les disciplines et correspondant *grosso modo* à l'image qu'avaient les autorités universitaires du niveau atteint par les élèves à la fin de leurs études secondaires (dans ces conditions, à quoi servent donc les deux années de cégep du point de vue du perfectionnement linguistique?). Or, la consultation des programmes du ministère de l'Éducation était d'un maigre secours, car on y décrit davantage des «habiletés à communiquer» que des savoirs linguistiques précis. La sélection des éléments de contenu dans une grammaire ou dans un dictionnaire et, du coup, la description implicite, et plus ou moins fondée, du bagage linguistique du cégépien idéal, même si elles faisaient l'unanimité au sein d'un comité d'experts, pouvaient sembler arbitraires, tandis que l'emprunt systématique aux analyses des erreurs grammaticales et lexicales puisées dans les travaux des étudiants québécois pouvait inciter à croire qu'on avait fait exprès pour interroger les sujets sur ce qu'ils étaient réputés ne pas maîtriser. Le dilemme a été diversement résolu selon les équipes, mais on peut dire que, dans tous les cas, chaque élément de contenu (règle de grammaire, trait morphologique, tournure syntaxique, élément de vocabulaire, etc.) fut méticuleusement soupesé avant d'être inclus dans un test. Qu'ils en aient eu pleine conscience ou non, les auteurs s'appuyaient sur une certaine représentation du rapport entre la maîtrise de la langue et les études universitaires et sur leur opinion sur l'état de la langue française au Québec, questions souvent étrangères au linguiste, habitué à considérer les faits de langue avec neutralité et peu disposé à imposer une norme.

Le lecteur comprendra certainement quelle désillusion, voire quelle colère, ont provoqué les résultats catastrophiques des premiers tests de français. Se déclara une véritable «psychose des tests»: dès lors, et pour plusieurs années, ce sont les tests qui, malheureusement, ont retenu le plus l'attention des administrateurs, des journalistes, du public et des étudiants – et pas tant le niveau de connaissance de la langue requis pour entreprendre des études universitaires.

Les taux d'échec (autour de 50 %) prirent tout le monde, ou presque, au dépourvu. Le coup de semonce a tourné à l'hécatombe. Comme ils ne livraient pas des résultats rassurants, on mit la validité des tests en cause. Nous ne prétendons pas que les tests disent la vérité, nous voulons simplement signaler qu'on avait plus ou moins consciemment décidé d'avance de ce qu'ils devaient indiquer. On estimait que le taux d'échec devait être de x , pas plus, par crainte de projeter une image négative de l'université dans la population, crainte doublée de celle de faire fuir les candidats aux études universitaires ou de les voir se diriger vers un autre établissement moins exigeant sur le plan de la compétence linguistique. On appréhendait par ailleurs la réaction des étudiants, qui pourraient estimer qu'on se montrait plus exigeant à leur endroit que vis-à-vis de certains professeurs; or, rien de tel ne se produisit: ils eurent plutôt tendance à se plaindre qu'on ne leur ait pas enseigné correctement leur langue.

S'ajouta la défiance devant les auteurs des tests, spécialistes du français, petits rois qui assoient leur autorité sur l'accord du participe passé des verbes pronominaux, sur l'imparfait du subjonctif du verbe *acquérir* ou sur l'orthographe de *chrysanthème*, quand on ne voyait pas en eux des sadiques patentés. Comme l'affirmait il n'y a pas si longtemps un administrateur universitaire, il ne fallait surtout pas confier ce dossier à des spécialistes. On a ainsi assisté à une coupure regrettable entre le savoir et le pouvoir, alors qu'il aurait été légitime de s'attendre, de la part d'universitaires, à plus de respect pour les spécialistes. Mais non, la langue est un domaine où l'opinion du géographe ou de la journaliste a autant de poids que celle du président du Conseil de la langue française!

«Les tests sont truffés d'exceptions!», répétaient les critiques, qui semblaient croire que les auteurs avaient sélectionné intentionnellement les règles et les emplois les plus bizarres. C'était supposer, bien à tort, qu'on compose un test selon son humeur ou ses préférences. Valider un instrument de mesure est au contraire une démarche exigeante, qui impose notamment qu'on se soumette aux résultats des analyses statistiques. Le choix des éléments testés est déterminé en grande partie par les listes de fréquence, en tête desquelles figurent effectivement nombre d'exceptions ou de pièges orthographiques du français, comme la conjugaison au présent du subjonctif des verbes *être*, *avoir* ou *aller*, les accords d'adjectifs ou de verbes antéposés, le participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, etc. À cet égard, le français, langue réputée capricieuse, nous joue de mauvais tours: quiconque a écrit deux lignes sait que les tournures et les mots les plus courants comportent des exceptions.

Les mesures correctives posaient aussi certains problèmes. On a trop souvent cru qu'en un cours ou deux (une dose massive de grammaire, éventuellement suivie d'une initiation aux principes de la rédaction), l'étudiant, parfois très faible, aurait comblé ses lacunes dans le domaine de la communication écrite. On partait du principe, défendable à certains égards, qu'il faut faire ses gammes et ses arpèges avant de s'attaquer à la sonate de Liszt. L'ennui, c'est que l'étudiant qui arrive à l'université, qu'il ait ou non travaillé ses gammes et ses arpèges, joue, ou massacre, la sonate de Liszt; il a pris des faux plis, et rien n'autorise à croire que c'est à coups de Hanon (lisez: Grevisse) que l'on va régler ses problèmes. L'expérience enseigne au contraire que de tels cours profitent plus à l'étudiant moyen, parfois motivé, qu'au faible. D'autre part, on n'a pas suffisamment réfléchi aux problèmes didactiques inhérents à l'enseignement correctif de la langue maternelle auprès d'une clientèle plus variée dans ses besoins et ses difficultés d'apprentissage que ne permettait de le reconnaître une simple division en deux groupes: ceux qui ont réussi, et les autres. Si les méthodes traditionnelles peuvent convenir à qui a raté de peu la note de passage (car il lui suffit de rafraîchir ses connaissances), on ne peut en espérer autant chez l'étudiant qui, en douze années de scolarité, n'est pas parvenu à maîtriser les règles fondamentales de la langue écrite, souvent parce que pour lui le passage de la langue orale à la langue écrite posait des difficultés particulières, en raison même de l'importance de cet écart chez lui, comparativement à d'autres individus. En ce sens, il serait plus juste de répartir les candidats en trois, voire quatre groupes plutôt

qu'en deux, mais cela impliquerait qu'on utilise de façon très différenciée le diagnostic livré par le test.

Les enseignements correctifs devraient avoir comme introduction un volet de «déconstruction» des attitudes négatives face à la langue, parfois héritées des cours de français déjà suivis, afin de faire prendre conscience de l'utilité d'une bonne maîtrise de l'outil linguistique et de montrer que le français n'est pas qu'une accumulation d'exceptions, qu'il est faux qu'aujourd'hui il n'y en a que pour l'anglais, dans le domaine scientifique notamment, et que l'écrit, même à l'ère de l'image, est toujours le support principal de l'information et de la pensée. On doit donc mettre l'accent sur l'écriture en relation avec une méthode de travail intellectuel. Ne nous cachons pas que ce travail exige dans certains cas un zèle de missionnaire et qu'il réclame des efforts considérables, entre autres en ce qui touche à la production de matériel pédagogique.

Les erreurs de jugement et les tensions qui ont marqué les premières initiatives concernant la maîtrise de la langue tiennent à l'ambivalence fondamentale du milieu universitaire devant cette question. À aucun moment, on n'a essayé de définir clairement la compétence langagière requise pour la poursuite d'études supérieures et pour l'exercice d'une profession. N'oublions pas que, dans la pratique, les universités ont prouvé pendant plusieurs années que la maîtrise de la langue n'était pas indispensable pour obtenir un diplôme de premier, de deuxième ou de troisième cycle. Si, finalement, elles se sont penchées sur le problème, c'est parce que la société, par la voix des employeurs, le réclamait. Par conséquent, c'est sur le marché du travail que l'incompétence langagière fait mal, surtout lorsque le travail implique une activité de communication, ce qui est presque toujours le cas. À mon avis, on n'a pas assez tenu compte du fait qu'à l'université, l'étudiant, dans une production écrite ou orale, ne représente que lui-même, alors que sur le marché du travail, il représente une entreprise, une institution, etc. De cette erreur de perspective naît une indulgence qui frise l'inconscience.

On commence toutefois à reconnaître que la compétence de communication fait partie intégrante de la formation professionnelle: c'est du moins ce qu'affirment les employeurs consultés en 1991 par la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval², qui placent en tête des aptitudes requises – donc avant les connaissances dans la discipline – l'habileté à communiquer oralement et par écrit. Et l'on a entendu tenir le même discours dans beaucoup d'autres milieux, par exemple chez les ingénieurs.

Toute politique universitaire en matière de qualité de la langue doit s'appuyer sur une vision précise de ce que l'on veut savoir au moment du diagnostic et du niveau de compétence de communication que l'on souhaite voir atteint par l'étudiant au terme de ses études. Autrement dit, tests, notes de passage, cours et sanctions doivent s'organiser logiquement autour d'une définition claire de la compétence

langagière de l'étudiant de niveau universitaire. Ainsi armé d'une représentation complète et concrète de l'objectif visé, on peut le justifier devant l'étudiant, le professeur et la société, et d'autre part définir des enseignements pertinents.

Une telle démarche implique que l'on s'arrête sur certaines questions. Par exemple, la compétence langagière attendue varie-t-elle selon les domaines? Quelle place donner à l'aptitude à la lecture? Quels sont les liens entre la maîtrise de la langue et la culture générale? Il convient d'avoir à l'esprit une image précise et détaillée de ce que le bon étudiant est censé être capable de faire, et de s'assurer que ceux qui présentent des lacunes les aient comblées avant d'accéder au marché du travail. À cette fin, une étude systématique du rapport entre la maîtrise de la langue et le succès dans les études s'impose. Rappelons que c'est dans les programmes réputés les plus exigeants que les résultats aux tests de classement sont les meilleurs; inversement, les programmes réputés moins exigeants à l'admission ont des fiches peu reluisantes.

Soyons par ailleurs conscients d'une chose: le choix des éléments constituant la compétence linguistique procède de convictions idéologiques (relativement au savoir, à la formation intellectuelle, à la communication, à la mission de l'université, à l'importance de valoriser la langue française, à la culture générale, au profil de l'étudiant de niveau universitaire, etc.), dont les tests, dans leur composition, sont le reflet. Ces convictions se reflètent dans l'évaluation de deux manières: la forme et le contenu du test et la détermination de la note de passage. On ne peut jamais évaluer la compétence linguistique en dehors d'une production donnée: le candidat est censé exécuter une tâche précise (identifier une erreur dans une série de phrases, trouver le mot manquant, donner son opinion sur un sujet quelconque, résumer ou commenter un article, etc.) et l'on détermine un seuil de tolérance quant au nombre d'erreurs (par exemple, dans le cas d'un test objectif, si la note de passage est de 50 %, cela signifie qu'on se déclare satisfait si le sujet ne se trompe pas plus d'une fois sur deux). D'ailleurs, le test ne détermine pas par lui-même la note de passage, qui est également une décision institutionnelle, donc l'expression d'une position idéologique. Encore là, l'université se distingue du marché du travail, où l'on n'apprécie guère l'employé qui rate son coup une fois sur deux.

L'épreuve de production écrite du ministère de l'Éducation comme moyen d'évaluer la compétence rédactionnelle de niveau préuniversitaire

L'évaluation des compétences langagières des candidats aux études universitaires a pris un tournant décisif au printemps 1992, après que l'on eut instauré un test unique, conçu et administré par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. L'examen de production écrite du MESS ne mettait pas seulement un terme aux problèmes administratifs et pédagogiques découlant de l'existence de plus d'un examen, il constituait la première d'une série d'initiatives visant à répondre à l'appel des autorités universitaires. Mettant l'accent exclusif sur la capacité de rédiger, il

manifestait en plus un choix idéologique clair relativement aux aptitudes langagières qu'on souhaitait trouver chez le candidat aux études de premier cycle. Il présupposait en effet des savoir-faire linguistiques, discursifs et cognitifs qu'on peut définir, un véritable profil de compétence.

On connaît les raisons qui ont amené à adopter l'épreuve de production écrite comme mesure d'évaluation de la compétence langagière: une étude commandée en 1989 par le MESS à deux professeurs de français du niveau collégial concluait en effet qu'une rédaction rendait davantage justice aux capacités réelles du candidat qu'un test à choix multiple ou à lacunes (Ferland et Sanchez, 1990). Le rapport sur la session d'examens de mai 1992 justifie brièvement le choix d'une telle épreuve: «Cette forme d'instrument de mesure permet de proposer des sujets de rédaction adaptés à l'expérience des élèves, de placer ces derniers en situation de communication écrite avec accès à des outils de référence familiers: un dictionnaire usuel de la langue française, une grammaire ou un code grammatical» (Gouvernement du Québec, 1992, p. 9). L'étudiant recalé peut certes arguer que son texte a été corrigé de manière trop sévère, mais il ne peut prétendre qu'on l'a interrogé sur des formes linguistiques dont il ne s'est jamais servi.

En quoi l'examen consiste-t-il précisément? À partir d'une des trois questions proposées, le candidat rédige un texte argumentatif de 500 mots, corrigé au moyen d'une grille comprenant 7 critères, dont 4 concernent le discours (48 % de la note), et 3 la langue (52 % de la note).

Tableau 1
Grille d'évaluation d'un texte d'opinion (MEQ)

Discours	Pointage
1. clarté de l'énoncé du sujet	(9 points)
2. clarté de l'opinion	(9 points)
3. efficacité de l'argumentation	(21 points)
4. présence d'indices pertinents de la structure du texte	(9 points)
5. emploi de termes précis et variés	(12 points)
6. syntaxe et ponctuation	(20 points)
7. orthographe lexicale et grammaticale	(20 points)

Pour réussir, il faut satisfaire à deux conditions: d'une part, obtenir une note globale de 60 % et d'autre part, avoir la moitié des points attribués aux critères 6 et 7, c'est-à-dire faire moins de 20 fautes de syntaxe, de ponctuation ou d'orthographe. Cette seconde condition, imposée par la CREPUQ, distingue l'épreuve collégiale de l'examen de français écrit qui sanctionne la fin des études secondaires; on a estimé, avec sagesse, qu'un résultat de 60 % pour l'ensemble des critères n'indiquait pas nécessairement une maîtrise suffisante de la langue, ce que confirment du reste les statistiques : 83 % des candidats ont obtenu 60 % et plus aux critères 1 à 7 tandis que seuls 56 % ont satisfait à la deuxième condition, ce qui donne 55 %

pour les deux conditions réunies. Les échecs sont donc dus presque uniquement aux fautes de langue et seulement 1 % des candidats ont échoué dans l'ensemble bien qu'ils aient obtenu plus de 50 % aux critères 6 et 7.

Rappelons que c'est sur le plan linguistique qu'on se questionnait le plus douloureusement, et où, en conséquence, on souhaitait assister à une amélioration aussi sensible que rapide. Si on a préféré exclure le vocabulaire de la deuxième condition, ce n'est pas qu'on ait jugé négligeable cette composante de la langue; au contraire, on s'est plutôt rendu compte qu'un texte de 500 mots ne constituait pas un échantillon suffisant pour vérifier la maîtrise du lexique chez un individu – sans parler de la difficulté de cerner et de noter la faute de vocabulaire; nous reviendrons sur ce point plus loin.

Les sept critères, dans la mesure où ils désignent les qualités du produit attendu, renvoient implicitement à un profil de compétence rédactionnelle qu'on pourrait formuler comme suit: la capacité de rédiger un texte argumentatif de 500 mots sur un sujet relié à son expérience, en énonçant clairement le sujet, en exprimant son opinion avec clarté, en utilisant une argumentation efficace, en donnant des indices pertinents de la structure de son texte, en employant des termes précis et variés et en faisant moins de 20 fautes de syntaxe, de ponctuation ou d'orthographe lexicale et grammaticale.

Le protocole de correction du MEQ définit de manière serrée chacun des éléments de la grille et fixe les limites d'acceptabilité. Nous sommes donc en présence d'un profil de compétence particulier, plus complexe que celui qu'implique la rédaction d'une lettre à un ami, mais moins exigeant que celui qui sous-tend la composition d'un éditorial ou d'un essai.

L'examen du ministère de l'Éducation ne porte donc pas sur la compétence rédactionnelle tous azimuts. La pondération des critères amène à penser que ses auteurs ont voulu mettre l'accent plutôt sur l'aptitude à construire un discours clair et cohérent que sur la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire: les critères 1 à 5 totalisent 60 % de la note globale. Après tout, puisqu'il s'agissait d'un examen de français, on aurait pu décider que la portion «discours» ne représenterait que 20 ou 25 % de la note. Le choix qui a été fait peut se justifier par toutes sortes de raisons, mais il est peut-être aussi politique en ce qu'il aurait permis d'affirmer que les étudiants québécois font preuve d'une maîtrise enviable de la communication écrite. Or, l'exigence du double seuil a produit des résultats nettement moins réconfortants. Par ailleurs, on observe que les résultats, selon les deux catégories de critères, se caractérisent par une absence frappante de corrélation entre la maîtrise du discours et celle de la langue, ce qui incite à se poser certaines questions. Le problème naît-il d'une différence de rigueur dans l'évaluation, ou est-ce que ce sont les deux aspects de l'épreuve qui représentent des défis inégalement difficiles à relever? En d'autres termes, il convient d'analyser en profondeur l'épreuve de production écrite du ministère de l'Éducation afin de déterminer ce qu'elle mesure en réalité.

Pour mieux cerner les aptitudes que présuppose l'épreuve de production écrite du ministère de l'Éducation et, du coup, pour dégager ce qui fait dorénavant figure de compétence rédactionnelle de niveau préuniversitaire, il y a lieu d'analyser les critères utilisés, qui définissent les qualités du produit attendu, sous l'angle des compétences particulières constitutives de la compétence langagière générale, à savoir les compétences linguistique, informative et discursive. En effet, le lecteur/scripteur compétent, lorsqu'il produit un énoncé à l'intention d'un destinataire déterminé (réel ou fictif), puise les éléments propres à exprimer son message dans la partie de la langue qu'il connaît et dans les styles discursifs qu'il a assimilés; autrement dit, il manifeste sa capacité de mettre en œuvre les moyens linguistiques requis par une intention de discours particulière.

Examinons de plus près les trois critères retenus.

La compétence linguistique – Elle renvoie à un certain degré de maîtrise de la grammaire et du fonctionnement du lexique, connaissances assimilées au point de se manifester comme des réflexes permettant l'application quasi inconsciente des règles et des conventions orthographiques ou syntaxiques et s'accompagnant d'une aptitude au doute et à la révision.

La compétence discursive – Elle correspond à la connaissance des genres et des conventions qui les régissent. Par «genre», il faut entendre toute forme définissable à l'intérieur d'une typologie des discours; par exemple, le style qu'il convient d'adopter lorsqu'on veut écrire une lettre de candidature, rédiger un résumé ou une dissertation, ou encore une thèse de doctorat. Toute production langagière repose sur des normes, souvent inconscientes, concernant entre autres le choix des mots (registres de langue) et le respect plus ou moins strict de la grammaire. De ce point de vue, nous sommes tous polyglottes. C'est à l'intérieur de la compétence discursive que prendraient place les stratégies énonciatives qu'implique l'effet visé sur le destinataire.

La compétence informative – C'est celle qu'on néglige souvent dans les discussions sur la compétence langagière. Traduite en termes négatifs et sur le mode caricatural, elle se ramène à ceci, que l'on a tort d'oublier quand on parle d'enseignement de la rédaction: «Si l'on n'a rien à dire, ce n'est pas grave de ne pas savoir parler (ou écrire)». On sent bien que c'est l'un des enjeux, notamment dans le contexte qui nous intéresse, puisque le langage est le principal véhicule de l'information et des idées, et que c'est sur leur expression langagière, comme dans l'emploi des concepts, que l'on juge de la maîtrise des savoirs. Cette compétence, actualisée à l'université, permet de réaliser des opérations mentales complexes: conceptualisation, analyse, synthèse, etc.

On aura sans doute remarqué que, si la grammaire relève des première et deuxième compétences, le vocabulaire, lui, fait figure de compétence «transversale» puisqu'on le retrouve à tous les niveaux: informationnel, par des concepts (supports

de la connaissance et matière première du travail intellectuel); discursif, étant donné les choix qu'impose le genre; et enfin linguistique, à travers, entre autres, la connaissance des règles de la syntaxe lexicale (dérivation, préfixation, nominalisation, etc.).

Où situer, dans un tel cadre de référence, l'examen de production écrite du ministère de l'Éducation?

Du point de vue informatif, le défi est, particulièrement en raison du mode de correction, des plus légers, même si, comme le souligne le rapport ministériel, les questions sont un peu plus ambitieuses que celles qui sont proposées aux finissants du secondaire, afin de tenir compte du mûrissement intellectuel durant les études collégiales. On propose trois sujets très vastes, amplement véhiculés par les médias ou directement reliés au contexte scolaire (par exemple, le lien entre la lecture et le degré de culture, l'informatisation, etc.), sujets dont tout jeune adulte québécois a entendu parler, pour peu qu'il ait vécu sur terre pendant les dix dernières années, et sur lesquels toutes les opinions sont permises; le candidat retient celui avec lequel il se sent le plus à l'aise, et on a peine à imaginer qu'il puisse se trouver à court d'idées. D'aucuns diront que du point de vue du contenu, on ne s'élève guère au-dessus du niveau des lignes ouvertes ou des multiples «Droits de parler pour parler» de la télévision: c'est juste, mais pouvait-on faire autrement? Le choix du genre de discours (le texte argumentatif) rendait inévitable la modestie de l'exigence sur le plan informatif: les cégépiens n'ont pas tous le même *curriculum*, les seules matières communes (français, philosophie et éducation physique) ne le sont pas au point, comme chacun sait, où on pourrait tabler sur des acquis culturels précis. Comme les thèmes ne sont pas annoncés d'avance, on ne peut exiger du candidat qu'il fasse des recherches préalables; mais nous ne stigmatisons pas les sujets, souvent fort intéressants: de manière paradoxale, c'est leur richesse qu'on peut leur reprocher, difficilement conciliable avec un petit exposé de 500 mots et une compétence informative limitée. Ce qui est de toute évidence attendu, c'est une opinion, et non pas un avis fondé³. On se contente donc d'une performance intellectuelle très moyenne, qui exclut toute confrontation de ses convictions personnelles avec la pensée d'un autre ou avec les faits. Les questions infligées aux candidats m'ont souvent fait penser que ceux qui les avaient composées ne s'étaient pas eux-mêmes risqués à y répondre; ils se seraient très vite rendu compte de l'imposture intellectuelle à laquelle ils condamnaient les candidats. Heureusement, rien dans la grille ni dans le protocole de correction ne manifeste la moindre exigence en ce qui touche la qualité des informations: le minimum de pertinence tient lieu d'à-propos. Si l'on avait voulu une épreuve de production écrite qui mesure la capacité d'analyse et de synthèse, l'aptitude à manipuler des concepts un tant soit peu complexes, bref, un examen qui entretienne un quelconque rapport avec les exigences intellectuelles des études postsecondaires, c'est du côté du résumé qu'on aurait pu aller chercher quelque inspiration. On s'en est bien gardé.

On comprendra que nous ne soyons pas parvenu, dans les lignes qui précèdent, à scinder l'information du discours qui la porte: si l'on peut isoler la composante

linguistique à l'intérieur d'un acte de communication, il n'en va pas de même pour le discours. À cet égard, inutile de rappeler que la rédaction d'un texte d'opinion est l'objectif discursif de cinquième secondaire. C'est un genre scolaire, le fleuron de la pédagogie québécoise relativement au texte raisonné. La structure en est simple mais rigide, du type qu'éviterait spontanément le scripteur compétent. Le finissant du cours secondaire subit un entraînement systématique en vue de l'examen ministériel et il est manifeste qu'il en reste quelque chose deux ans plus tard, comme en témoignent les moyennes pour l'ensemble du réseau collégial (de l'année 1992, tableau 2).

Tableau 2
Moyennes des résultats à l'examen de mai 1992

1. Énoncé du sujet	85 %
2. Clarté de l'opinion	97 %
3. Argumentation	87 %
4. Articulation	90 %
5. Syntaxe et ponctuation	47 %
6. Orthographe d'usage et grammaticale	54 %
– Moyenne	89 %

Le taux de réussite des élèves démontre qu'ils sont capables de soutenir un discours cohérent et qu'ils savent argumenter. De plus, selon un sondage effectué auprès des correcteurs et des correctrices et en tenant compte de la perception des superviseurs et des superviseuses, il semblerait que ce discours témoigne d'une certaine maturité intellectuelle. Cette maturation apparaît dans la logique du raisonnement, dans la variété et la valeur des arguments utilisés, dans la nuance et la subtilité de l'opinion. En outre, le traitement des sujets, la structure argumentative utilisée et les procédés argumentatifs employés auraient contribué à renforcer la qualité de l'argumentation (Gouvernement du Québec, 1992, p. 22).

Ces résultats impressionnent un peu moins quand on sait que, pour obtenir le maximum des points prévus sous chacune des rubriques, la performance requise est, elle, minimale. Pour «énoncer le sujet», le candidat doit l'«amener» par quelques considérations générales relatives au sujet et empruntées par exemple à l'actualité, et il peut ensuite se contenter de le «rappeler» en reproduisant la question qu'il a choisie; il peut certes faire preuve de plus d'originalité ou d'habileté dans la structuration de son introduction, mais n'obtiendra pas de prime pour cela. Pour avoir la cote supérieure en ce qui concerne la «clarté de l'opinion», il suffit d'exprimer une position «évidente» et «constante» en rapport avec le sujet. L'argumentation est jugée totalement satisfaisante si elle ne contredit pas l'opinion émise et, comme le précise le *Guide d'évaluation d'un texte argumentatif* (p. 10), «les circonstances n'ayant pas permis à l'élève de se documenter avant l'épreuve, on accordera la même valeur à tous les faits, exemples, énoncés ainsi qu'à toutes les références qu'il invoque», un principe de correction défendable à certains égards (surtout en raison du degré de subjectivité en cause), mais auquel ne souscrirait pas le professeur de logique du cégep

qu'a fréquenté le candidat, et qui laisserait moins perplexe si plus du cinquième des points de l'examen n'était en jeu... Quant au critère «articulation», il indique si le candidat a «presque toujours» employé les marqueurs de relations pertinents (rappelons que le texte ne fait que 500 mots): «d'abord», «ensuite» et «enfin», placés en tête des paragraphes du développement, suffisent, et on est en droit de se demander par ailleurs quelle formation il faut avoir reçue pour ne pas savoir utiliser un minimum de ces indices de structure; les 9 points s'acquièrent donc sans trop de peine.

L'objection principale que soulève cette dimension de l'examen concerne moins le choix des critères que le poids qu'on leur attribue dans le calcul de la note globale. Il est normal que le correcteur soit incité à la prudence, voire à la tolérance, dans le cadre d'un examen pour lequel le candidat n'a pu se préparer, ne connaissant pas d'avance les sujets sur lesquels il aura à s'exprimer. Cela dit, que la moitié des points soit obtenue si facilement, alors qu'on se montre impitoyable sur le plan linguistique, voilà un déséquilibre fâcheux. En effet, si on compare les résultats moyens aux critères 1 à 4 avec ceux des critères 6 et 7 (le critère 5, qui vise le vocabulaire, est traité à part), on est frappé par l'absence de corrélation.

La plupart des étudiants reçoivent donc un message ambigu, qu'ils ne sont pas en mesure de bien interpréter. Quant à elle, l'institution universitaire, à la demande de laquelle l'examen a été créé, n'y trouve pas du tout son compte car, si elle peut déduire de bons résultats aux critères 6 et 7 une aptitude à écrire sans faire de fautes tout genre de texte, on ne peut inférer des résultats aux critères 1 à 4 la capacité de construire un discours conforme aux exigences de niveau universitaire. De ce point de vue, la valeur indicatrice de l'examen du ministère de l'Éducation est faible, voire dommageable sur le plan didactique, car elle ne peut vraiment servir de guide dans l'élaboration de mesures correctives touchant le discours et destinées aux étudiants qui ont échoué.

La dimension linguistique de l'épreuve du ministère de l'Éducation est la moins problématique des trois. D'ailleurs, qui contesterait qu'une rédaction de 500 mots permet de vérifier, ne serait-ce que partiellement, la maîtrise de la langue chez un sujet? Par exemple, comment ne pas déclarer compétent, sur le plan linguistique, un scripteur capable de produire un texte de 500 mots dans lequel il n'y aurait aucune ou presque aucune faute de langue? À l'inverse, 45 ou 60 fautes, qu'on ait droit ou non aux ouvrages de référence, seraient la preuve de l'existence de graves lacunes. D'autre part, l'évaluation de la connaissance du code présente peu de difficultés docimologiques et le travail du correcteur ne laisse guère de place à la subjectivité; quiconque a déjà évalué des copies sait qu'il est assez facile, au premier abord du moins, de détecter et de compter les fautes d'orthographe et de grammaire, il en va bien sûr tout autrement en ce qui regarde le discours: la clarté et la cohérence ne se laissent pas aisément comptabiliser.

On sait que les difficultés des étudiants relatives à la maîtrise du code sont pour beaucoup à l'origine des tests de français imposés par les universités. L'examen du ministère de l'Éducation sert donc au premier chef à identifier les candidats qui n'ont pas une connaissance suffisante des règles et usages propres à la langue écrite, et c'est pour cette raison qu'en plus des 60 % requis comme note globale, les universités ont exigé 50 % aux critères 6 et 7, soit moins de 20 fautes de langue.

Les notes de passage à 50 % ou 60 % sont en quelque sorte des chiffres magiques que personne ne conteste. Ce sont d'ailleurs ces mêmes seuils qui avaient été retenus pour les tests universitaires. Il convient toutefois de remarquer que dans ces tests, le contenu était fixé par les auteurs, qui voulaient savoir si le candidat connaissait telle règle ou tel emploi choisis pour leur importance ou pour leur représentativité. Lorsqu'il s'agit d'une rédaction, et que de surcroît le candidat peut recourir à un dictionnaire et à une grammaire, c'est lui qui, d'une certaine manière, désigne les composantes de la langue sur lesquelles il souhaite être évalué; il met pour ainsi dire le correcteur au défi de lui trouver des fautes. Or, de la même manière qu'on ne teste jamais une nouvelle recette quand on reçoit son patron à dîner, il est recommandé de puiser dans vos ressources langagières les plus solides quand vous devez rédiger un texte qui servira à vérifier votre maîtrise de la langue. Il s'ensuit que 50 % comme note de passage à un examen dont le candidat détermine lui-même le contenu n'est sûrement pas excessif. Plusieurs critiques de l'examen du ministère de l'Éducation ont d'ailleurs évoqué le fait que le candidat, guidé par la prudence, pouvait sciemment éviter d'employer telle ou telle structure dont il n'était pas sûr. Nous sommes cependant porté à relativiser cette objection car cela n'est possible à notre avis que pour certaines composantes de la langue, et les résultats indiquent clairement qu'on ne s'improvise pas champion du slalom grammatical ou syntaxique.

Les limites inhérentes à ce type d'épreuve comme instrument de mesure de la compétence linguistique, abstraction faite des problèmes de correction proprement dits (sur lesquels nous reviendrons plus loin), touchent moins, me semble-t-il, l'orthographe, la grammaire ou la syntaxe que le lexique. Comme instrument servant à évaluer la maîtrise de l'orthographe lexicale, des accords ou de la morphologie, l'épreuve du ministère de l'Éducation me semble adéquate, car elle permet de mesurer de véritables habiletés, et non seulement des connaissances passives. Elle l'est également en ce qui regarde la syntaxe; si on doute de la phrase qu'on vient d'écrire, les ouvrages de référence sont d'un maigre secours car ils ne contiennent pas de catalogue complet des structures correctes. Bref, la faute de syntaxe est à peu près inévitable; le candidat, sur ce plan, donne sa pleine mesure, bonne, excellente ou médiocre. On rétorquera que l'examen permet d'enfiler 36 phrases bâties sur le modèle «sujet + verbe + complément» et ne renseigne pas sur la capacité d'employer des structures plus complexes. C'est vrai. Si l'on tenait à hausser les objectifs syntaxiques, il faudrait renoncer au texte d'opinion simple et soumettre les candidats à une épreuve plus exigeante du point de vue du discours et de l'information, c'est-

à-dire les obliger à exposer des raisonnements complexes, à manipuler des concepts abstraits, etc., en somme, à résumer, à commenter ou à analyser un essai rigoureusement structuré au plan conceptuel.

En ce qui concerne l'évaluation de la compétence linguistique, la lacune principale de l'épreuve de production écrite du ministère de l'Éducation est du côté du vocabulaire. À cet égard, les statistiques sont d'ailleurs des plus éclairantes: une moyenne de 90 % (examen de mai 1992) oblige à conclure ou bien à l'inefficacité de l'examen comme outil de discrimination, ou bien au génie lexical des jeunes Québécois. On prêterait davantage foi à ce chiffre si les adolescents québécois étaient reconnus comme des lecteurs impénitents ou si l'enrichissement du vocabulaire était l'objectif central de tout l'enseignement secondaire. La non-corrélation des résultats au critère 5 avec ceux des critères 6 et 7 s'explique. Signalons que, conscientes de cette lacune, les autorités de l'Université Laval ont un temps songé à créer un examen portant exclusivement sur le vocabulaire, dont les résultats auraient été mis en corrélation avec ceux de l'épreuve du ministère de l'Éducation; l'expérience n'a malheureusement pu être menée à terme.

Un texte, quel qu'il soit, contient beaucoup trop de mots qui ne sont d'aucune utilité dans l'évaluation de la maîtrise du lexique (déterminants, auxiliaires, etc.). De plus, tout sujet de rédaction impose qu'on puise dans un réseau lexical limité. Par exemple, si le candidat répond à la question «Le féminisme a-t-il toujours sa raison d'être dans notre société?», quels sont donc les «termes précis et variés» qu'il doit utiliser pour obtenir la note parfaite? Employer des mots tels que *femme, homme, enfant, famille, travail, droits*, etc. indique-t-il une compétence lexicale normale? Dans ce cas, quels mots lui faudrait-il ne pas connaître pour avoir une mauvaise note? L'évaluation de la connaissance du vocabulaire, une dimension intimement liée à la culture d'un individu, n'est possible que si on utilise des instruments particuliers, n'ayant pas grand-chose de commun avec l'épreuve du ministère de l'Éducation.

Du point de vue docimologique, l'examen ministériel présente d'autres difficultés, dont ont parlé les médias, faisant ainsi écho aux récriminations des étudiants; nous pensons évidemment à la «virgule assassine», cause de tant d'échecs! Le problème est plus complexe que ce qu'en laissent transparaître les manchettes des journaux. Les responsables de l'examen ont voulu que toutes les fautes aient le même poids, sans égard à leur gravité relative ni à la possibilité qu'a le candidat de consulter un dictionnaire ou une grammaire. On aimerait savoir sur quels principes linguistiques ou didactiques repose cette indifférenciation voulue. Il serait normal que les fautes d'orthographe lexicale ou grammaticale soient plus lourdement pénalisées que les erreurs de syntaxe ou de ponctuation, puisque le candidat dispose de tous les moyens de les éliminer; le résultat indiquerait si le candidat sait recourir aux ouvrages de référence, ce qui est un des objectifs principaux de l'examen. Curieusement, la pondération que nous proposons est inversement proportionnelle à la gravité du mal, car il

faut bien convenir que les fautes d'orthographe nuisent souvent moins à la clarté du message que les fautes de syntaxe ou de vocabulaire. Mais il s'agit d'un examen de français, non d'une situation réelle de communication. De plus, l'expérience des cours correctifs montre que l'on peut venir en aide aux étudiants dont les difficultés sont surtout du côté de l'orthographe lexicale ou grammaticale; grâce à un enseignement adapté et au moyen d'exercices adéquats, ils peuvent acquérir les connaissances et les savoir-faire qui leur faisaient défaut. Par contre, les enseignements correctifs traditionnels sont presque impuissants devant de graves lacunes syntaxiques. Dans ces conditions, pourquoi l'institution scolaire sanctionne-t-elle aussi sévèrement des maux pour lesquels elle ne peut encore offrir aucun remède? Cela admis, même si on améliorerait la grille et le protocole de correction, moins de 20 fautes d'orthographe lexicale ou grammaticale, ou de syntaxe et de ponctuation dans un texte de 500 mots, n'en demeurent pas moins un très grand défi pour un très grand nombre d'étudiants.

S'il nous était donné de participer aux travaux de révision du protocole de correction qui accompagne la grille, nous apporterions les suggestions suivantes.

Les points alloués au discours (critères 1 à 4) ne devraient pas représenter plus de 20 ou 25 % de la note globale. La raison saute aux yeux: les moyennes nationales, qui tournent autour de 90 %, obligent à mettre sérieusement en doute la valeur discriminante des critères ou la méthode de correction. Sauf pour les cas extrêmes, les résultats obtenus sous ces rubriques n'indiquent en rien le niveau de l'étudiant par rapport à la cohorte à laquelle il appartient; par ailleurs, ils fournissent au candidat une information difficilement conciliable avec ses résultats aux critères 6 et 7, et ne sont donc guère utiles à l'institution universitaire ou aux responsables des mesures correctives. Reste ouverte la question de savoir s'il serait souhaitable de mettre sur pied une épreuve qui mobiliserait véritablement les ressources discursives des candidats, et qui fournirait des indices fiables quant à certaines aptitudes préalables aux études universitaires, dans la mesure où on aurait résolu les problèmes découlant de la subjectivité inhérente à l'appréciation d'un contenu. Dans ces conditions, on pourrait attribuer aux critères discursifs une portion des points qui correspondrait à leur importance réelle.

Il découle de ce qui précède que la portion dévolue à la langue devrait être considérablement augmentée: elle pourrait représenter 80 % de la note globale. Quelques réaménagements toutefois s'imposent.

Bien que son inclusion dans la syntaxe se défende du point de vue linguistique, la ponctuation devrait être traitée séparément de la syntaxe, et on devrait assigner une limite au nombre de points qu'un étudiant peut perdre sous cette rubrique, ne serait-ce que pour éviter des réactions du genre «j'ai échoué à cause d'une virgule». Il convient de noter que, depuis 1994, la correction des fautes de ponctuation s'est heureusement assouplie.

La faute de syntaxe relative à la construction de la phrase devrait être moins lourdement pénalisée, non seulement parce qu'elle est inévitable, mais surtout parce qu'on a peu à offrir à l'étudiant qui voudrait corriger ses lacunes dans ce domaine.

L'évaluation du vocabulaire est à repenser.

Toutes les retouches apportées à l'examen et à la grille doivent avoir comme objectif de fournir des renseignements fondés et utiles, tant à l'étudiant qu'à l'université qui va l'accueillir.

Conclusion

Dans la première partie de cet article, nous avons tenté de faire le bilan des premières actions des universités francophones du Québec en ce qui regarde l'évaluation de la connaissance de la langue des étudiants. Ces initiatives, comme on le sait, font suite aux recommandations formulées par les membres du groupe de travail de la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ) dans le rapport qu'ils ont déposé en 1986. Ils suggéraient entre autres que soit vérifiée dès l'entrée à l'université la connaissance de la langue, qu'ils définissaient comme suit:

Maîtriser la langue [...], c'est connaître les règles et procédés qui déterminent l'usage au plan orthographique, morphologique, syntaxique et lexical et permettent, tant à l'oral qu'à l'écrit, d'exprimer clairement des idées et de les organiser en un ensemble cohérent. Il s'agit d'une compétence de base, que présuppose l'apprentissage des normes de rédaction ou de présentation propres aux diverses disciplines (CREPUQ, 1986, p. 13).

La définition embrasse certains savoirs et savoir-faire langagiers, mais ne désigne pas de niveau de compétence minimal requis pour amorcer des études universitaires. Ces attentes, faut-il le souligner, débordent le cadre de la seule connaissance du code linguistique et visent un savoir-communiquer en rapport avec la pensée. La «capacité d'exprimer des idées» prend de très multiples formes, qui varient beaucoup selon les domaines, et on doit reconnaître qu'elle est plus difficile à définir – et, conséquemment, à évaluer – que les connaissances grammaticales et orthographiques. C'est cependant cette compétence particulière que vise à évaluer l'examen ministériel de production écrite introduit en 1992 pour remplacer la plupart des tests créés par les universités.

Évidemment, aucun examen ne saurait couvrir l'entier de la matière ou des aptitudes sur lesquelles il porte; au mieux, le test fait figure de «carottage» (dans le sens positif du terme) en ce qu'il demande au sujet une performance susceptible d'indiquer, par extrapolation, une compétence plus large touchant le domaine concerné. C'est dans cette perspective que nous avons analysé l'épreuve de production écrite du ministère de l'Éducation, en tenant compte de sa fonction particulière, qui consiste à

fournir des renseignements pertinents sur les habiletés communicationnelles d'un candidat aux études universitaires. De ce point de vue, il importait donc de se demander dans quelle mesure l'épreuve ministérielle allait au-delà de l'évaluation de la seule maîtrise du code linguistique, si elle livrait des indices valables sur certains types de savoirs ou de savoir-faire reliés à l'activité intellectuelle. La question est d'autant plus sérieuse que les universités comptaient se servir de l'examen pour sélectionner les candidats, décision dont l'entrée en vigueur a été reportée. Pour le moment, le diagnostic fourni par l'épreuve ministérielle renseigne quelque peu les autorités universitaires sur le niveau de maîtrise du français écrit des candidats en même temps qu'il sert de guide à ceux qui ont pour mandat de définir les mesures correctives offertes aux étudiants chez qui des lacunes ont été détectées.

Rappelons les questions auxquelles nous avons essayé de répondre. Nous avons d'abord voulu cerner les savoirs et les savoir-faire que l'épreuve mobilisait chez les candidats. Aussi, nous avons vérifié si les aptitudes en cause étaient mesurées de façon adéquate. De cette analyse devait se dégager le profil de compétence communicationnelle reconnu par les autorités universitaires et le ministère de l'Éducation comme préalable aux études universitaires.

Cette analyse a révélé que le défi informatif est presque nul. Tel n'est pas le but de l'épreuve, nous en convenons, et les universités disposent d'autres moyens de s'assurer que ceux qui désirent y être admis maîtrisent certains savoirs. La question devient cependant problématique si on songe à l'exercice intellectuel auquel les candidats doivent se livrer: une réflexion personnelle sur un sujet sérieux. On n'exige pas que le candidat sache de quoi il parle, on lui demande seulement d'avoir une opinion, quel qu'en soit le bien-fondé. On projette ainsi une image assez fallacieuse de l'outil rédactionnel dans son rapport avec l'activité intellectuelle, aux antipodes en tout cas de ce qui est attendu de l'étudiant de niveau universitaire, de qui on exige plus de rigueur. On en revient aux exercices sophistiqués et scolaires tant décriés, qui exaltaient la virtuosité dans l'art de dire n'importe quoi.

Du point de vue discursif, l'épreuve du ministère de l'Éducation semble avoir été conçue pour n'éliminer personne, comme si pour sélectionner des sauteurs de haies, on s'était contenté de demander de monter un escalier, sans se presser. Les autorités ministérielles ont beaucoup insisté sur le fait que le «texte argumentatif» (de 500 mots) n'était pas la simple répétition du «texte d'opinion» (de 400 mots) qui sanctionne la fin des études secondaires. Si différence il y a, ce n'est pas du côté de la grille de correction qu'on va la trouver: c'est la même. Le supplément de maturité sur lequel les responsables du ministère de l'Éducation insistent réside peut-être dans les questions proposées aux candidats, mais rien dans le mode de correction ne permet de l'évaluer. De ce point de vue, la pondération des différents critères ne reflète pas le niveau de difficulté relatif des aspects visés par l'épreuve. Force est donc de reconnaître que la maîtrise discursive requise pour entreprendre des études universitaires, c'est celle de l'élève de cinquième secondaire.

D'aucuns pourraient conclure qu'il en va de même en ce qui regarde la compétence linguistique. Il ne nous appartient pas de décider si le seuil de 20 fautes dans un texte de 500 mots est raisonnable; nous nous contentons de signaler qu'il correspond tout bonnement à la moitié des points accordés à la maîtrise du code, un aspect que l'examen du ministère de l'Éducation évalue avec une certaine efficacité. On pourrait certes affiner certains indicateurs du protocole de correction, mais il n'est pas nécessaire de reprendre la question à zéro, sauf en ce qui touche le vocabulaire, autre «laissé pour compte» de l'épreuve.

Le niveau de compétence langagière exigé pour entrer à l'université n'est donc pas une affaire réglée, et l'on attend toujours des universités une description quelque peu précise des habiletés communicationnelles nécessaires à l'acquisition d'une formation universitaire digne de ce nom (ce qui n'est pas synonyme de «nécessaire à l'obtention d'un diplôme») et à l'exercice subséquent d'une profession.

Il n'est pas souhaitable que plus ou moins d'étudiants échouent à un examen national visant à mesurer la compétence rédactionnelle et à sélectionner les candidats aux études universitaires (ce sont là des soucis d'administrateurs et de politiciens), il serait mieux que les responsables concernés, au ministère de l'Éducation et dans les universités, disposent d'informations valides sur les compétences communicationnelles des étudiants, ce que l'examen actuel ne fournit malheureusement pas. Il importerait ainsi de distinguer des degrés de succès ou d'échec, en rapport avec des compétences dûment définies (connaissance du code linguistique, vocabulaire, capacité d'analyse et de synthèse, etc.), par exemple au moyen d'une répartition des candidats en trois niveaux (bon, moyen, faible), ce qui nous éclairerait mieux sur la situation réelle qu'un seuil unique de passage.

Une fois qu'aura été définie la compétence langagière générale préalable aux études universitaires se posera la question du niveau suivant, celui des aptitudes communicationnelles proprement universitaires. Intégrer cette dimension au profil actuel du diplômé exigera sans nul doute une bonne dose de courage de la part de toutes les parties concernées (administrateurs, professeurs et employeurs) et une longue réflexion sur la place du savoir-communiquer à l'intérieur de chacune des disciplines, car on devra entre autres s'interroger sur le rôle de l'université comme lieu de discours et de pensée.

NOTES

1. Espoir formulé à nouveau en juin 1993 à la suite de la publication des résultats des plus récents examens (*Le Devoir*, 23 juin 1993, p. A-4).
2. Voir à ce sujet le rapport du comité d'évaluation périodique des programmes de baccalauréat en administration des affaires, Faculté des sciences de l'administration, Université Laval, 1992.
3. Dans son livre *Pour réussir le test de français écrit des collèges et universités*, Jacques Garneau recommande d'ailleurs aux candidats d'inventer des références ou des exemples car, soulignait-il, les correcteurs ne sont pas en mesure de vérifier quelque source que ce soit (p. 50).

Abstract – This essay describes recent measures, adopted by Québec francophone universities, which were aimed at improving students' mastery of written French. The author begins by discussing the context within which the first admission tests were implemented, specifically as these were related to the importance given to language within students' education. A detailed analysis of the Minister of Education writing test follows. The author proposes that this test be re-examined in light of the possibility of describing a profile of communicative competence that is a pre-requisite for university studies.

Resumen – Este artículo trata la acción reciente de las universidades franco parlantes del Québec para mejorar la maestría del lenguaje escrito de nuestros estudiantes. Se aborda primeramente el contexto en el cual fueron concebidos los primeros exámenes impuestos en el momento de la admisión, y particularmente lo que se puede deducir con relación a la importancia del idioma en la formación del estudiante. Se presenta después un análisis detallado de la prueba de producción escrita del Ministerio de Educación. Este instrumento merece tal análisis puesto que de él se puede deducir el perfil de habilidad comunicativa reconocido como necesario para llevar estudios universitarios.

Zusammenfassung – Diese Untersuchung behandelt das jüngste Vorgehen der französischsprachigen Universitäten in der Provinz Québec im Hinblick auf eine bessere Beherrschung des schriftlichen Sprachausdrucks der Studenten. Wir interessieren uns zunächst für den Kontext, in dem die ersten Pflicht-Aufnahmeproofungen erstellt wurden, besonders für die möglichen Folgerungen bezüglich der Rolle, die die Sprache in der Ausbildung des Studenten spielt. Es folgt eine genaue Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgabe des Kultusministeriums. Dieses Meßinstrument verdient in der Tat eine genauere Untersuchung, denn man kann daraus das Profil der Ausdrucksfähigkeit ableiten, die als Voraussetzung für Universitätsstudien anerkannt wird.

RÉFÉRENCES

- CREPUQ (1986). *La connaissance de la langue chez les étudiants universitaires*. Rapport du groupe de travail sur la connaissance de la langue préparé à l'intention du Comité des affaires académiques.
- Comité d'évaluation périodique des programmes du baccalauréat en administration des affaires (1992). *Rapport du comité*. Sainte-Foy: Faculté des sciences de l'administration, Université Laval.
- Ferland, L.-G. et Sanchez, E. (1990). *Les tests de français des collèges et des universités du Québec* (Rapport préparé à la demande du Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial). Jonquière.
- Gouvernement du Québec (1992). *Guide d'évaluation d'un texte d'opinion. Production d'un discours écrit – Épreuve unique (132-560). Programme de français, langue maternelle – Cinquième année du secondaire*. Québec: Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1992). *Le test de français. Résultats: épreuve du 13 mai 1992*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Garneau, J. (1993). *Pour réussir le test de français écrit des collèges et universités*. Ville Saint-Laurent: Éditions du Trécaré.