

**Compréhension en lecture de textes narratifs
par des garçons de 5^e secondaire :
l'évaluation des réponses orales plutôt qu'écrites**

AMÉLIE GUAY

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Au Québec, la réussite des garçons préoccupe les acteurs de l'éducation qui se questionnent sur les moyens à mettre en place pour diminuer les échecs. L'importance accordée à la lecture, une activité souvent boudée par les garçons (Baribeau, 2004), retient particulièrement l'attention, car il est fréquent que ces derniers réussissent moins bien que les filles lors des évaluations de compréhension des textes narratifs. Or, cette situation n'est pas propre au Québec : les tests standardisés internationaux en lecture montrent que les filles réussissent mieux que les garçons, et ce, dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (PISA, 2002). C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MÉLS) a lancé le vaste *Plan d'action sur la lecture à l'école* (2005) afin, entre autres, d'amener les élèves à lire davantage.

Par ailleurs, en tant qu'enseignante, nous avons constaté que des garçons ayant échoué à une évaluation en lecture semblaient pourtant avoir compris le texte et répondaient correctement à certaines questions à l'oral. En fait, se pourrait-il que des garçons soient défavorisés par des examens de compréhension en lecture demandant de répondre à l'écrit, alors que de répondre à l'oral évaluerait peut-être mieux leur compréhension? Ces observations et questionnements nous ont amenée, dans le cadre de notre mémoire de maîtrise en éducation, à expérimenter un mode d'évaluation différent afin de contribuer à améliorer les résultats obtenus par les garçons lors d'épreuves de compréhension en lecture.

Nota : Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

1. Problématique

Entre 1994 et 2006, le MÉLS fournissait, à la fin de la 5^e secondaire, une épreuve d'appoint de compréhension en lecture centrée sur des textes narratifs. Ces derniers occupent une place importante dans les classes de français et dans les évaluations préparées par les enseignants, en raison de l'importance que les programmes de français langue d'enseignement accordent à la maîtrise des habiletés propres aux textes narratifs. Or, nous savons que le texte narratif peut présenter des difficultés importantes de compréhension pour certains élèves (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2004).

De plus, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) écrit (1999, p. 21), à la suite de l'évaluation du rendement des élèves canadiens en lecture par le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) du conseil des ministres de l'éducation, que : « [l]orsque l'on compare l'écart entre garçons et filles en fonction du groupe d'âge et selon le type d'épreuve, on constate que celui-ci, tout en demeurant important et à l'avantage des filles, diminue entre 13 et 16 ans pour les niveaux inférieurs de rendement (1-2-3) alors qu'il tend à s'accroître aux niveaux supérieurs (4-5), en particulier pour la lecture ». Précisons que dans l'enquête PIRS (1999), les niveaux supérieurs de rendement (niveaux 4 et 5) évaluent la capacité d'interpréter et d'évaluer des textes complexes de même que d'extrapoler à leur sujet. Ces résultats montrent que plus le niveau de difficulté des textes à lire augmente, plus les garçons présentent des difficultés de compréhension supérieures, et que l'écart entre la réussite des filles et des garçons augmente. Comment ces écarts de compréhension viennent-ils influencer les pratiques pédagogiques et l'évaluation? Depuis la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* au début des années 2000, le MÉLS (2006a) propose aux enseignants de recourir à la différenciation pédagogique en évaluation des apprentissages. Sans aller jusqu'à proposer une évaluation différenciée fondée uniquement sur le sexe de l'élève, nous croyons que les difficultés plus importantes des garçons en compréhension en lecture nécessitent de recourir à des solutions différentes lorsque nécessaire. C'est en partie ce que notre recherche se propose d'explorer.

Dans les classes du secondaire, les évaluations de compréhension en lecture peuvent prendre plusieurs formes, certaines plus novatrices que d'autres. Cependant, l'évaluation classique, un questionnaire auquel les élèves répondent à l'écrit, a fait ses preuves pour évaluer les différentes étapes du processus de compréhension de texte (de Koninck, 1993). Or, d'autres moyens peuvent être envisagés afin d'adapter une évaluation, par exemple: écoute des consignes sur bande sonore, choix de textes

différents, soulignement des mots-clés (MÉLS, 2006a). De tous ces choix, un en particulier retient notre attention : la parole. En effet, il est établi que la communication orale, par le truchement de discussions, de questionnements-réponses, d'échanges et de débats, amène les jeunes à développer une meilleure capacité de réflexion et d'analyse au sujet d'un texte (Chemla et Dreyfus, 2002), car expliquer une idée à un interlocuteur permet de mieux organiser ses réflexions (Lafortune et Dubé, 2004). Déjà, des études conduites en ce sens avec des élèves plus jeunes (Hurley, 2006; Heiman et Precel, 2003) indiquent que des examens oraux pourraient permettre de mieux faire ressortir les habiletés des garçons en lecture. Qu'arriverait-il si certains paramètres du contexte de l'évaluation étaient changés? Plus précisément, les garçons pourraient-ils mieux démontrer leur compréhension en lecture si on leur permettait de s'exprimer par la parole plutôt que par l'écrit?

2. Cadre théorique

Afin de permettre au lecteur de mieux comprendre les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, deux concepts sont abordés d'un point de vue théorique : la compréhension en lecture et l'oral en tant que moyen d'évaluation.

2.1. La compréhension en lecture

La lecture est une habileté fondamentale et les connaissances qu'elle permet d'acquérir sont plurielles. Depuis une trentaine d'années, les conceptions l'entourant ont connu une évolution importante. Ainsi, la compréhension en lecture n'est plus envisagée comme le résultat d'une accumulation d'habiletés réalisées successivement par un lecteur passif. Désormais, le lecteur est placé au cœur d'un processus complexe où ses habiletés en lecture interagissent, s'influencent et se modifient : c'est le modèle interactif (Kintsch et van Dijk, 1978; Deschênes, 1988; Irwin 1986/1991; Giasson, 2007). Dans ce modèle, la compréhension résulte de l'interaction entre les variables que sont le texte, le lecteur et le contexte (Kintsch et van Dijk, 1978; Denhière, 1984).

Le lecteur représente la variable la plus complexe du modèle interactif (Giasson, 2007). En effet, il existera toujours une disparité entre les lecteurs, car chacun d'entre eux comprend le texte différemment (Hébert, 2002), en fonction de ses structures cognitives et affectives. Formées par les connaissances que le lecteur a de la langue et du monde, les structures cognitives, aussi appelées connaissances antérieures (Tardif, 1997), peuvent être des indicateurs importants de la réussite ou de l'échec d'une activité de compréhension en lecture (Irwin, 1986/1991). Quant aux

structures affectives, elles sont formées par les attitudes, les intérêts et la motivation qui interviennent chaque fois que l'individu est confronté à une lecture (Giasson, 1990), et elles contribuent à la réaction positive ou négative à l'égard d'une tâche, d'un texte ou d'un sujet (Mainguy et Deaudelin, 1992). Ainsi, chaque lecteur placé devant une tâche de compréhension en lecture est unique, ce qui ajoute une certaine complexité dans le cadre d'une évaluation et contribue à justifier, dans certains cas, le recours à une évaluation différenciée.

En plus des structures cognitives et affectives, le lecteur mobilise différents processus qui contribuent à la compréhension du texte en agissant de façon simultanée et interactive (Rumelhart, 1984; Irwin, 1986/1991). Ces processus se classent en cinq catégories : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Irwin, 1986/1991; Giasson, 1990). La figure 1 présente des exemples d'habiletés, permettant de mieux comprendre ce que représente chaque processus.

Figure 1
Exemples d'habiletés contenues dans les processus permettant
la compréhension en lecture

© (Guay, 2011, d'après Giasson, 1990)

Microprocessus	<ul style="list-style-type: none"> • sélectionner les éléments importants d'une phrase • reconnaître un mot, etc.
Macroprocessus	<ul style="list-style-type: none"> • identifier et résumer les informations importantes • utiliser la structure du texte, etc.
Processus d'intégration	<ul style="list-style-type: none"> • reconnaître les relations (référents, connecteurs) • inférer, etc.
Processus d'élaboration	<ul style="list-style-type: none"> • faire des prédictions • réagir émotionnellement • raisonner sur le texte, etc.
Processus métacognitif	<ul style="list-style-type: none"> • planifier sa lecture • identifier et réparer la perte de compréhension, etc.

En plus de la variable lecteur, le modèle interactif tient compte de la variable texte. Les programmes d'études québécois (MÉQ, 1995; MÉLS, 2007) classent les textes en différents types selon leur structure ou leur contenu. C'est ainsi qu'un élève québécois lira notamment, au cours de

sa scolarité, des textes de type narratif, argumentatif, descriptif, poétique, dramatique. Or, les lecteurs ne réagissent pas tous de la même façon aux différents types de textes. Pour certains, les lectures littéraires sont plus accessibles, alors que, pour d'autres, ce sont les lectures plus informatives, comme des textes documentaires, qui leur plaisent (Lebrun, 2004). Il s'agit donc d'un élément important à considérer lorsqu'on s'intéresse à l'évaluation de la compréhension en lecture, surtout que nous savons que le texte narratif peut présenter des difficultés importantes de compréhension pour certains élèves (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2004).

Quant à la variable contexte, elle « comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur (avec ses structures et ses processus) lorsqu'il entre en contact avec un texte (quel qu'en soit le type) » (Giasson, 1990, p. 22). Certaines des conditions sont de nature psychologique, par exemple la motivation du lecteur devant la tâche de lecture, l'intérêt porté au texte ou l'intention de lecture. D'autres appartiennent au contexte social, comme le fait que la compréhension d'un texte peut être influencée par les interactions du lecteur avec l'enseignant et ses pairs. Par exemple, Lebrun (2004) souligne que les garçons aiment parler de leurs lectures. Enfin, la compréhension peut aussi être modifiée par le contexte physique : le lieu, le niveau de bruit environnant ou la qualité d'impression du document (Giasson, 2007). En questionnant la pertinence d'évaluer à l'oral plutôt qu'à l'écrit, nous considérons plus précisément les variables du contexte et du lecteur. En effet, il est possible de penser que la compréhension se trouvera bonifiée par la réalisation de l'évaluation dans un contexte plus motivant et davantage adapté aux garçons.

2.2. L'oral en tant que moyen d'évaluation

L'évaluation est un processus complexe qui sert aux enseignants à différents moments pour faire le point sur les apprentissages de leurs élèves. Legendre (2005, p. 630) la définit comme le fait de « porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives. » Elle peut être diagnostique lorsqu'elle a lieu avant le début des apprentissages et des enseignements, formative en cours d'apprentissage et sommative à la fin d'un cycle d'apprentissage (Legendre, 2005). Comme annoncé en introduction, nos questionnements concernent la réussite des élèves en fin de parcours scolaire au niveau secondaire. De ce fait, nous nous attardons, dans cette partie, à l'évaluation de type sommatif, profondément différente des évaluations diagnostiques et formatives.

Pour évaluer de façon pertinente les habiletés et les processus qui rendent possible la compréhension en lecture, les épreuves d'appoint, comme celle utilisée dans notre recherche, ont recours à des situations de généralisation. Scallon (2004, p. 36) décrit les situations de généralisation comme étant composées d'une ou de plusieurs questions pour lesquelles l'élève élabore une réponse « qu'il n'a pas apprise par cœur au préalable ». Lors de ces situations, l'élève doit identifier dans son répertoire cognitif des informations qui lui sont utiles et, ensuite, il doit les mobiliser pour construire une réponse. C'est ainsi qu'il est possible d'évaluer une habileté, comme celle de porter un jugement critique à propos d'un ou de plusieurs textes.

Bien que l'évaluation recoure généralement à l'écriture (de Koninck, 1993), les examens oraux ont déjà été fréquemment utilisés. Dans l'Antiquité, au Moyen Âge et à partir du 18^e siècle en France, les élèves et les étudiants étaient régulièrement évalués à l'oral (Nadeau, 1988). Malgré son usage répandu, particulièrement dans le système scolaire français, peu de recherches se sont intéressées à l'oral comme moyen d'évaluation (Schneider-Mizony, 2007; Felx, 1996). Pourtant, le langage parlé est le premier code linguistique appris par un enfant et, de ce fait, le plus important (Léon et Léon, 1997; Lafontaine, 2001). Pour bien cerner l'impact d'un tel type d'évaluation, il faut rappeler que des facteurs personnels et sociaux peuvent causer des difficultés chez certains élèves qui ont à prendre la parole en public. Cependant, il ne faut pas négliger le fait que les élèves parlent beaucoup plus souvent d'un texte qu'ils n'écrivent à son sujet, surtout en situations informelles, comme celles que l'on retrouve régulièrement dans les classes de français. D'ailleurs, une recherche de Lindley, Mackowiak, Williams et Hak (1986), qui se sont intéressés aux examens oraux pratiqués dans le cadre d'études en pharmacie, montre que même si les étudiants sont au départ partagés quant à l'anxiété provoquée par la passation d'un examen oral, à long terme, ils perçoivent mieux l'examen oral que l'examen écrit et voient leur anxiété diminuer. De plus, selon Felx (1996, p. 16), « l'examen oral est dans bien des cas aussi apte à mesurer les apprentissages que l'examen écrit », ce qui n'est pas un facteur à négliger dans le cadre d'une différenciation des moyens d'évaluation. Dans le même ordre d'idées, la recherche de Hurley (2006), menée auprès de 640 élèves québécois de 3^e et de 4^e année du primaire, nous apprend que les garçons ont aussi bien réussi que les filles dans certaines épreuves en lecture lorsque les tâches demandaient des réponses orales alors que ces mêmes garçons ont moins bien réussi dans d'autres tâches qui demandaient une réponse écrite. Bref, selon Hurley (2006), c'est l'écriture qui poserait problème aux garçons, plus que la lecture en elle-même.

Certaines particularités accompagnent le type d'évaluation qu'est l'examen oral. D'abord, il y a un contexte particulier qui doit être mis en place, car ce n'est pas une conversation. Au contraire, l'examen oral est résolument formel et il est essentiel que l'examineur ne produise aucune rétroaction, à l'exception d'occasionnels signaux d'écoute relevant du langage phatique (Schneider-Mizony, 2007). De plus, toujours dans un souci de faire de l'examen oral un instrument de mesure valide et fidèle, Felx (1996, p. 26) énumère des critères dont il faut tenir compte : prévoir des consignes de préparation à l'examen oral, prévoir un protocole d'administration, utiliser une grille d'évaluation et utiliser une fiche d'inscription des résultats. Enfin, l'évaluation orale a cette particularité de ne pas être économe en temps et, de ce fait, elle ne convient pas à toutes les situations. Considérée comme un inconvénient important (Morissette, 1993; Felx, 1996), cette caractéristique s'ajoute à la nécessité de prévoir l'enregistrement de la rencontre. En effet, la possibilité pour le ou les juges de revenir sur les jugements posés est une condition essentielle à la mise en place d'un examen oral de qualité (Morissette, 1993).

En réponse à ces préoccupations, et en mettant les difficultés occasionnées par un examen oral en perspective avec les bienfaits que peuvent apporter des méthodes d'évaluation différentes pour les élèves plus faibles ou qui éprouvent des difficultés, nous avons poursuivi l'objectif de vérifier si des garçons de 5^e secondaire expriment mieux leur compréhension en lecture de textes narratifs lorsqu'ils répondent oralement à des questions de compréhension que lorsqu'ils y répondent par écrit. Pour ce faire, 32 élèves issus de deux groupes de français de 5^e secondaire d'une école privée de la région montréalaise ont été soumis à une épreuve d'appoint de compréhension en lecture conçue par le MÉLS (2006b).

3. La méthodologie

Cette recherche est de nature descriptive (Van der Maren, 1996), et des statistiques descriptives ont été utilisées pour analyser et rendre compte des résultats. Trente-deux sujets âgés entre 15 et 17 ans ont participé à l'expérimentation. Le premier groupe compte 22 élèves (10 garçons et 12 filles) évalués à l'écrit, et le second groupe compte 10 élèves (7 garçons et 3 filles) évalués à l'oral¹. Les 32 sujets ont suivi un cheminement

1. Compte tenu de la limite d'espace pour ce texte, les résultats obtenus par les filles évaluées à l'oral ne seront pas discutés. Pour plus de détails, voir A. Guay. (2010). *Évaluation de réponses orales plutôt qu'écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs : un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5^e secondaire d'exprimer leur compréhension*. Mémoire de maîtrise inédit. UQAM.

scolaire semblable et leurs résultats scolaires sont similaires, notamment en français où moins de 2 % d'écart séparait les moyennes en lecture du groupe évalué à l'écrit de celui évalué à l'oral. De plus, aucun des sujets n'a le français comme langue maternelle, mais tous sont nés au Québec et n'ont fréquenté que des écoles francophones québécoises, et ce, depuis la maternelle jusqu'à la cinquième secondaire.

Les sujets ont tous répondu au même questionnaire et ont reçu les mêmes consignes, à une exception près : plutôt que de répondre par écrit sur les feuilles du questionnaire, les élèves du groupe évalué à l'oral répondaient en s'adressant directement à la chercheure. Leurs réponses ont été enregistrées, puis transcrites. Il est à noter qu'en raison du petit nombre de sujets, la signification statistique des résultats n'a pas été établie.

L'épreuve choisie, *Un héritage inattendu* (MÉLS, 2006b), requiert la lecture de trois textes narratifs², chacun précédé d'une présentation de l'auteur, et la réalisation de deux activités préparatoires : une réflexion personnelle pour activer les connaissances antérieures et un tableau à remplir pour orienter la prise de notes. Les élèves doivent répondre à 17 questions, évaluées sur un maximum de 90 points. À l'aide du tableau de spécification accompagnant l'épreuve, chaque question a été classée en fonction du type de processus que le lecteur doit mobiliser pour y répondre : les macroprocessus (8 questions valant 51 points sur 90), les processus d'intégration (7 questions valant 27 points sur 90) et les processus d'élaboration (2 questions valant 12 points sur 90). Les microprocessus ne sont pas évalués en 5^e secondaire et les processus métacognitifs ne faisaient pas partie de cette évaluation. Deux évaluateurs ont corrigé les questionnaires (écrits et oraux) à l'aide du corrigé officiel de l'épreuve. Un processus de fidélité inter-juges a permis de valider leurs corrections. Le score de fidélité obtenu (0,93) est considéré comme plus que satisfaisant (Kassarjian, 1977).

4. Analyse et interprétation des résultats

Plusieurs des résultats obtenus témoignent de l'avantage qu'a représenté un tel type d'évaluation pour certains des sujets de l'expérimentation. Tout d'abord, notre recherche montre que, lorsque les élèves sont évalués à l'écrit, les filles réussissent en moyenne toujours mieux que les garçons. Parmi les 32 sujets ayant participé à l'expérimentation, seuls trois garçons évalués à l'écrit n'ont pas obtenu la note de passage fixée à 60 %. Pour

2. Les textes de l'épreuve comprennent un extrait du roman *La Gloire de mon père*, de Marcel Pagnol, un extrait du roman *Les Cerfs-volants*, de Romain Gary, et une nouvelle intitulée *La moustache*, de l'auteur Robert Cormier (traduction de Sophie Chérér).

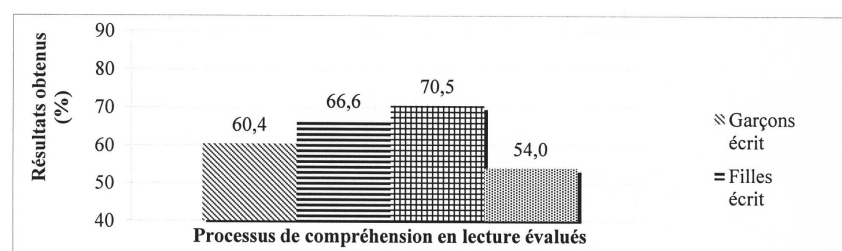
l'ensemble des sujets (garçons et filles) du groupe évalué à l'écrit, la moyenne des résultats est de 74,7 % alors que celle des sujets (garçons et filles) évalués à l'oral est de 74,3 %. Il est intéressant de constater que la moyenne des garçons évalués à l'oral (78,3 %) dépasse de plusieurs points celle des garçons évalués à l'écrit (70,3 %) et rejoint ainsi pratiquement celle obtenue par les filles évaluées à l'écrit (79,1 %). Le tableau 1 présente ces résultats.

Tableau 1
Moyennes obtenues selon le type d'épreuve et le sexe des sujets

Types d'épreuves	Garçons	Filles	Garçons et filles
Épreuve à l'écrit	70,3 %	79,1 %	74,7 %
Épreuve à l'oral	78,3 %	70,3 %	74,3 %

Ensuite, considérons les résultats obtenus selon les trois types de processus évalués par l'épreuve. Au regard des macroprocessus, les garçons évalués à l'oral obtiennent la meilleure moyenne (70,5 %), dépassant les filles évaluées à l'écrit (66,6 %) et les garçons évalués à l'écrit (60,4 %). Ces résultats suggèrent que la compréhension et l'utilisation des informations lues dans un texte, ce que permettent les macroprocessus (Giasson, 2007), sont mieux exprimées par les garçons évalués à l'oral que par tout autre type de combinaison sexe-épreuve. La figure 2 présente ces résultats.

Figure 2
Les résultats obtenus (%) aux macroprocessus



selon le sexe et le type d'épreuves

Quant à l'évaluation des processus d'intégration, même si les garçons

évalués à l'oral (81,5 %) ne rejoignent ni ne dépassent les filles évaluées à l'écrit (88,2 %), leurs résultats s'améliorent par rapport à ceux des garçons évalués par une épreuve à l'écrit (72,3 %). Nous concluons que l'évaluation à l'oral, même si elle peut amener les garçons à avoir de meilleurs résultats qu'à l'écrit, ne leur permet pas de rattraper les filles évaluées par l'épreuve à l'écrit. Dans la mesure où nous cherchons à permettre aux garçons de mieux exprimer leur compréhension, ces résultats laissent croire qu'évaluer à l'oral la compréhension des inférences et des relations nécessaires à la compréhension du texte est une piste qui mérite d'être considérée. Les résultats sont représentés dans la figure 3.

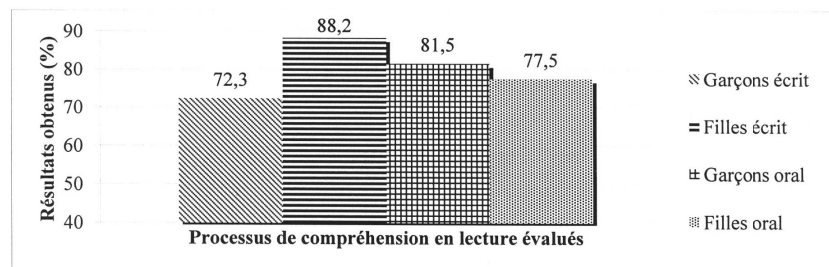


Figure 3
Les résultats obtenus (%) aux processus d'intégration
selon le sexe et le type d'épreuves

Au sujet de l'évaluation des processus d'élaboration, les garçons évalués à l'oral obtiennent une moyenne de 88 % alors que les filles évaluées à l'écrit obtiennent 79,2 % et les garçons évalués à l'écrit 63,3 %. Ces résultats laissent supposer que les garçons qui répondent aux questions à l'oral plutôt qu'à l'écrit arrivent davantage à dépasser le sens premier d'un texte et à démontrer une compréhension plus large de celui-ci. La figure 4 présente ces résultats.

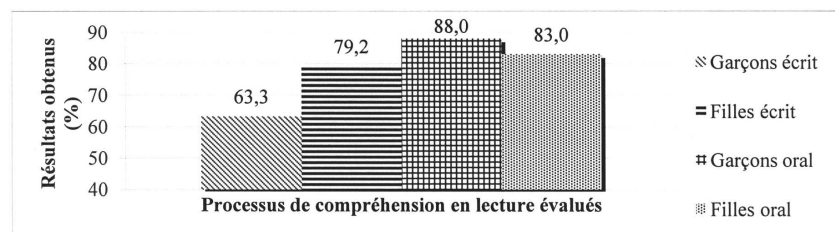


Figure 4
Les résultats obtenus (%) aux processus d'élaboration
selon le sexe et le type d'épreuves

En somme, des différences intéressantes sont observées lorsque les garçons répondent à l'oral plutôt qu'à l'écrit. En considérant les trois processus évalués (macroprocessus, processus d'intégration et processus d'élaboration), nous remarquons que les garçons soumis à l'épreuve à l'oral obtiennent, en moyenne, des résultats plus élevés que ceux obtenus par les garçons soumis à l'épreuve à l'écrit, voire parfois plus élevés que ceux obtenus par les filles évaluées à l'écrit. L'analyse des résultats nous permet de constater qu'un changement apporté sur la variable contexte du modèle interactif de Kintsch et van Djick (1978) a eu, dans le cadre restreint de cette recherche, un certain impact sur l'amélioration des résultats obtenus à une évaluation de la compréhension d'un texte. Nous avons ainsi observé que lorsque la compréhension de la lecture d'un texte est évaluée à l'oral et à l'écrit, ce sont les garçons évalués à l'oral, suivis de près par les filles évaluées à l'écrit, qui réussissent le mieux les questions qui demandent de recourir aux macroprocessus et aux processus d'élaboration. Quant aux questions liées aux processus d'intégration, elles sont mieux réussies par les filles évaluées à l'écrit, suivies d'assez près par les garçons évalués à l'oral. Ce qui est particulièrement intéressant à souligner, c'est la différence d'écart entre les garçons évalués à l'écrit et ceux évalués à l'oral. Ces derniers, selon les processus évalués réussissent à dépasser les premiers d'un pourcentage moyen qui varie entre 9,2 % et 24,7 %.

Force est donc de constater que ces résultats ne correspondent qu'en partie à ceux de Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon (2004) qui affirment, dans leur étude longitudinale, que les difficultés en lecture vont en s'amenuisant à partir de l'âge de 15 ans au point où les garçons rejoignent les filles. En effet, lors de l'épreuve à l'écrit de notre recherche, les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons, et ce, pour tous les processus évalués. Or, nos données montrent tout de même que l'écart entre garçons et filles diminue, mais seulement lorsque ces garçons sont évalués par l'épreuve à l'oral.

De plus, il est intéressant d'observer que l'ensemble des sujets, qu'ils soient évalués à l'écrit ou à l'oral, obtient de meilleurs résultats aux questions relevant des processus d'élaboration et d'intégration qu'aux questions relevant des macroprocessus. Or, selon Giasson (2007), les habiletés qui découlent des processus d'élaboration et d'intégration, par exemple faire des inférences, réagir émotivement à un texte ou raisonner sur un texte, sont plus difficiles à maîtriser que celles qui relèvent des macroprocessus, comme identifier les informations importantes dans un

texte. Nos données montrent au contraire que peu importe le type d'évaluation, les résultats moyens les plus faibles ont été obtenus aux questions liées aux macroprocessus. Aucune hypothèse ne permet d'expliquer cette situation, et il serait souhaitable de vérifier ce qu'il en est lors de recherches futures qui comporteraient des échantillons plus importants.

Par ailleurs, malgré ces résultats généralement plus faibles aux questions liées aux macroprocessus, les données montrent que les garçons évalués par l'épreuve à l'oral sont ceux qui ont obtenu les résultats moyens les plus élevés à ces questions. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux de Hurley (2006), qui affirme que les examens oraux pourraient permettre de mieux faire ressortir les habiletés des garçons en lecture, et ceux de Heiman et Precel (2003), qui soutiennent que l'utilisation de l'oral pour répondre à des questions est bénéfique chez certains élèves en difficulté. De la même façon, les résultats obtenus par les garçons évalués à l'oral, qui sont meilleurs pour tous les types de processus évalués (macroprocessus, processus d'intégration et processus d'élaboration) que ceux obtenus par les garçons évalués à l'écrit, nous permettent de rejoindre les conclusions de Hurley (2006) lorsqu'elle constate que les garçons réussissent aussi bien que les filles dans certaines épreuves à réponses orales alors qu'ils réussissent moins bien qu'elles dans certaines épreuves à réponses écrites.

Conclusion

En dépit d'un échantillon restreint qui ne permet pas de généraliser les résultats, cette recherche a permis d'observer que les sujets masculins ont obtenu de meilleurs résultats à une épreuve de compréhension en lecture lorsqu'ils avaient la possibilité de répondre à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Ces résultats témoignent de l'avantage que pourrait représenter une telle forme d'évaluation dans les classes du secondaire. Bien entendu, les enseignants ne peuvent pas toujours mettre sur pied de telles évaluations orales dans leurs classes. Cependant, nous croyons que ce type d'évaluation mérite tout de même d'être expérimenté et considéré à travers d'autres dispositifs tels les cercles de lecture, les discussions, les débats et les baladodiffusions ou, encore, comme une mesure d'adaptation pour des élèves en difficulté.

De plus, cette étude a soulevé des questions qui n'ont pas trouvé de réponses. Par exemple, certains auteurs affirment que les questions relevant des macroprocessus sont plus faciles pour les élèves que les questions relevant des processus d'élaboration et d'intégration. Or, c'est aux questions relevant des macroprocessus que les sujets ont obtenu les

résultats moyens les plus faibles. Il serait souhaitable d'investiguer davantage cette situation, en ayant notamment recours à un échantillon plus grand et varié. De la même façon, la reproduction de cette expérimentation dans différents milieux et avec un échantillon formé d'un plus grand nombre de sujets permettrait certainement d'enrichir et de nuancer les observations réalisées et, par le fait même, de pallier les principales limites de l'étude.

Références

- Baribeau, C. (2004). Les habitudes de lecture. Dans M. Lebrun (dir.). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (p. 25-44). Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- Chemla, M.-T. et M. Dreyfus. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* (p. 199-221). Paris : Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1999). *Pour une meilleure réussite des garçons*. Québec : Les Publications du Québec.
- de Koninck, G. (1993). *Le plaisir de questionner en classe de français*. Montréal : Éditions Logiques.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.
- Felx, C. (1996). *L'examen oral : un instrument de mesure des apprentissages*. Montréal : Service d'aide à l'enseignement de l'Université de Montréal.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. 3^e édition, Bruxelles : De Boeck.
- Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en 1^{re} secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Heiman, T. et K. Precel. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 3, p. 248-258.
- Hurley, A. (2006). *La lecture et l'écriture chez les garçons et les filles au deuxième cycle du primaire : une étude longitudinale*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Irwin, J. (1986/1991). *Teaching reading comprehension processes*. 2nd edition, Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

- Kassarjian, H. H. (1977). Content Analysis in Consumer Research. *The Journal of Consumer Research*, 4(1), 8-18. En ligne <http://www.jstor.org/stable/2488631>, page consultée le 12 août 2009.
- Kintsch, W. et T. A. van Dijk. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, p. 329-394.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, L. et G. Dubé. (2004). Métacognition et communication : deux processus en interrelation. *Vie pédagogique*, 31, p. 47-50.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions MultiMondes.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition, Montréal : Guérin.
- Léon, M. et P. Léon (1997). *La prononciation du français*. Paris : Nathan.
- Lindley, C. M., J. I. Mackowiak, D. M. Williams et S.H. Hak. (1986). Ambulatory care pharmacy practice course: Introduction and evaluation of oral examinations. *Journal of Pharmaceutical Education*, 50, p. 268-274.
- Mainguy, É. et C. Deaudelin. (1992). La lecture et les futurs enseignants du primaire : leurs attitudes et habitudes. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage : Actes du colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (p. 323-340). Montréal : Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2006b). *Épreuve d'appoint en lecture : Un héritage inattendu*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (1995). *Programmes d'études, Le français langue d'enseignement au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*. 2^e éd., Québec : Presses de l'Université Laval.
- Programme d'indicateurs du rendement scolaire du conseil des ministres de l'Éducation du Canada (PIRS) (1999). *Résultats obtenus par les élèves du Québec aux épreuves de lecture et d'écriture de 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (2002). *La*

- lecture, moteur de changement : performances et engagement d'un pays à l'autre*. Paris : OCDE.
- Rumelhart, D. E. (1984). Understanding Understanding. Dans J. Flood (dir.), *Understanding Reading Comprehension* (p. 1-20). International Reading Association.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.
- Schneider-Mizony, O. (2007). Rituels et infractions à la norme dans l'oral d'examen : Quand l'entretien tourne au conflit. *Lylia*, 14.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Réédition. Montréal : Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N., M. Théorêt, S. Cartier, R. Chouinard et R. Garon. (2004). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture*. Montréal : Université de Montréal.