# Le vocabulaire des épreuves de baccalauréat du français

Étude des épreuves du cycle court des années 1970 aux années 1990

Romaanisen filologian pro gradu -tutkielma Jyväskylän yliopisto Joulukuu 2000

Anu Mylläri

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIEDEKUNTA	LAITOS
Humanistinen	Romaanisten ja klassisten kielten laitos
TEKIJÄ	
Anu Mylläri	
TYÖN NIMI	
LE VOCABULAIRE DES ÉPREUVES DE I	BACCALAUREAT DU FRANÇAIS
Étude des épreuves du cycle court des années	1970 aux années 1990
OPPIAINE	
OPPIAINE	TYÖN LAJI
Romaaninen filologia	TYÖN LAJI Pro gradu -tutkielma
	, -
Romaaninen filologia	Pro gradu -tutkielma

#### TIIVISTELMÄ – ABSTRACT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja selvittää suomalaisen ylioppilastutkinnon lyhyen oppimäärän ranskan kokeiden kirjallisten osien sanastotasoa kolmen eri vuosikymmenen aikana. Tutkimusaineisto koostuu kaiken kaikkiaan kuudesta kielikokeesta, jotka ovat peräisin vuosilta 1978, 1979, 1988, 1989, 1998 ja 1999. Tarkastelun kohteena ovat substantiivit, adjektiivit ja verbit. Vertailumateriaalina käytetään kolmea ranskan oppikirjasarjaa (*On y va 1-3, On y va D1-9* ja *Dis donc! On y va D1-8*), jotka ovat olleet käytössä lukiotasolla kyseisinä vuosikymmeninä.

Ennen varsinaista kielikokeiden analysointia luodaan katsaus vieraiden kielten opetuksen historiaan suomalaisessa koululaitoksessa. Työssä esitellään myös suomalaisen ylioppilastutkinnon muotoutumista 400 vuoden aikana yliopistojen pääsykokeesta lukion päättötutkinnoksi. Johdantoosuuden lopussa käsitellään vielä lukion nykyisiä kehityslinjoja. Tarkastelun kohteina ovat mm. lukion pedagogiikan uudistusohjelma 90-luvulla, vuoden 1994 lukion opetussuunnitelma, ylioppilastutkintoon 90-luvulla tehdyt uudistukset sekä ylioppilastutkinnon vieraiden kielten kokeiden nykyinen muoto.

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että ranskan lyhyen oppimäärän kokeet ovat sanastotasoltaan verraten vaikeita. Laskien mukaaan kaikki tutkimuskohteena olleet sanaluokat, kokeissa esiintyneiden vieraiden sanojen osuus vaihtelee 17,2 % (kevään 1978 koe) ja 31,8 % (syksyn 1998 koe) välillä. Yhdessäkään analysoidussa kokeessa oppilaille tuttujen sanojen osuus ei näin ollen yllä 90 % asti, joka vaaditaan tekstin keskeisen asiasisällön ymmärtämiseksi. Lisäksi tutkimuksessa käy ilmi, että sekä kokeiden pituus että sanaston vaikeustaso ovat jossain määrin kasvaneet 70-luvulta 90-luvulle.

#### **ASIASANAT**

lukio-opetus, vieraan kielen koe, vieraiden kielten opetus, ylioppilastutkinto

#### SÄILYTYSPAIKKA

Aallon kirjasto

### TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION	
1.1. But, méthode et corpus	
1.2. Remarques historiques	
1.2.1. Les langues étrangères dans l'enseignement	
1.2.1.1. La suprématie du latin	
1.2.1.2. L'introduction des langues modernes dans les écoles	
secondaires	3
1.2.1.3. La proportion du français vis à vis des autres langues	
étrangères	4
1.2.2. La méthode de l'enseignement des langues étrangères	•
1.2.3. L'évolution du baccalauréat finlandais depuis les origines	Ģ
1.2.3.1. De l'examen d'entrée à l'université au diplôme de l'école	
secondaire	1.0
1.2.3.2. Du diplôme élitaire au diplôme des masses	
1.3. Tendances modernes	
1.3.1. L'évolution du lycée depuis les années 70	
1.3.2. La réforme de la pédagogie du lycée des années 90	14
1.3.3. Les programmes d'enseignement de 1985 et de 1994	
1.3.4. La réforme du baccalauréat finlandais des années 90	
1.3.4.1. Description des épreuves de langues étrangères	
1.3.4.2. Note des épreuves de langues étrangères	
1.3.5. La polémique au sujet des épreuves du cycle court	20
2. ANALYSE	22
2.1. Présentation des manuels scolaires du corpus	22
2.1.1. On y va	22
2.1.2. On y va, On y va toujours et On y va encore	22
2.1.3. Dis donc! On v va	23

2.2. La structure des épreuves du corpus	23
2.2.1. Compréhension écrite	24
2.2.2. Épreuve de structures	24
2.2.3. Composition	25
2.3. Quelques observations théoriques sur les méthodes de testing utilisées	
dans les épreuves du corpus	25
2.4. Remarques préliminaires sur l'analyse	28
2.5. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du	
printemps 1978	29
2.5.1. Les sujets des textes de l'épreuve	29
2.5.2. Les substantifs	29
2.5.2.1. Compréhension écrite	29
2.5.2.2. Épreuve de structures	30
2.5.2.3. Composition	30
2.5.3. Les adjectifs	31
2.5.3.1. Compréhension écrite	31
2.5.3.2. Épreuve de structures	32
2.5.3.3. Composition	32
2.5.4. Les verbes	32
2.5.4.1. Compréhension écrite	32
2.5.4.2. Épreuve de structures	33
2.5.4.3. Composition	34
2.6. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du	
printemps 1979	34
2.6.1. Les sujets des textes de l'épreuve	34
2.6.2. Les substantifs	35
2.6.2.1. Compréhension écrite	35
2.6.2.2. Épreuve de structures	36
2.6.2.3. Composition	36
2.6.3. Les adjectifs	37
2.6.3.1. Compréhension écrite	37
2.6.3.2. Épreuve de structures	38
2.6.3.3. Composition	38

Charles of the Control of the Contro

2.0.4. Les verdes	2
2.6.4.1. Compréhension écrite	3
2.6.4.2. Épreuve de structures	4
2.6.4.3. Composition	4
2.7. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du	
printemps 1988	4
2.7.1. Les sujets des textes de l'épreueve	4
2.7.2. Les substantifs	4
2.7.2.1. Compréhension écrite	4
2.7.2.2. Épreuve de structures	
2.7.2.3. Composition	
2.7.3. Les adjectifs	4
2.7.3.1. Compréhension écrite	
2.7.3.2. Épreuve de structures	'
2.7.3.3. Composition	
2.7.4. Les verbes	
2.7.4.1. Compréhension écrite	
2.7.4.2. Épreuve de structures	4
2.7.4.3. Composition	
2.8. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du	
printemps 1989	
2.8.1. Les sujets des textes de l'épreuve	
2.8.2. Les substantifs	
2.8.2.1. Compréhension écrite	
2.8.2.2. Épreuve de structures	
2.8.2.3. Composition	
2.8.3. Les adjectifs	
2.8.3.1. Compréhension écrite	
2.8.3.2. Épreuve de structures	
2.8.3.3. Composition	
2.8.4. Les verbes	
2.8.4.1. Compréhension écrite	
2842 Énranya da structuras	

2.10.4.1. Compréhension écrite	70
2.10.4.2. Questions ouvertes	71
2.10.4.3. Épreuve de structures et de vocabulaire	72
2.10.4.4. Composition	72
2.11. Remarques sur la répartition des mentions par rapport au niveau	
du vocabulaire des épreuves	73
3. CONCLUSION	75
BIBLIOGRAPHIE	78
ANNEXE: Le résumé des mots absents dans les vocabulaires des manuels	
scolaires de français du corpus	82

#### 1. INTRODUCTION

#### 1.1. But, méthode et corpus

Le but de ce travail est de décrire et d'analyser les parties écrites des épreuves du cycle court du baccalauréat finlandais en français pendant trois différentes décennies. Le corpus est constitué en tout par six épreuves qui datent des années 1978, 1979, 1988, 1989, 1998 et 1999. L'objectif est d'en examiner le niveau du vocabulaire par rapport à celui de trois séries de manuels scolaires de français utilisés dans les lycées pendant les décennies en question pour l'enseignement du français du programme court. Les parties du discours sur lesquelles nous nous concentrons sont les substantifs, les adjectifs et les verbes. La justification de cette étude vient de la polémique sur le niveau des épreuves du baccalauréat des langues du cycle court, manifestée par des professeurs des langues étrangères dans le magazine *Tempus*.

Avant d'entamer l'analyse des épreuves de notre corpus, nous nous proposons de présenter une image générale de la position des langues étrangères dans l'histoire de l'enseignement de l'école secondaire en Finlande. En outre, nous nous intéresserons à l'évolution du baccalauréat finlandais depuis les origines jusqu'à nos jours. Pour conclure l'introduction, nous donnerons encore un aperçu des tendances modernes du lycée finlandais, en traitant particulièrement son programme de modernisation des années 90.

#### 1.2. Remarques historiques

#### 1.2.1. Les langues étrangères dans l'enseignement

#### 1.2.1.1. La suprématie du latin

Comme partout en Europe, jusqu'au début du siecle dernier l'enseignement des langues fut orienté en Finlande quasi exclusivement vers les langues classiques. En 1571, selon la loi scolaire suédoise, et par conséquent de la Finlande, le latin fut la seule langue qu'on permît d'utiliser aux écoles. Bien que le grec et l'hébreu se trouvassent aussi dans le programme de quelques écoles, le but principal dans

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Les manuels seront présentés plus en détail dans le chapitre 2.1. Présentation des manuels scolaires du corpus.

l'enseignement fut de donner une bonne connaissance du latin, aussi bien écrite qu'orale. L'importance en fut justifiée par plusieurs raisons. Premièrement, ce fut la langue qui ouvrit la voie au monde de l'écrit et, par conséquent, de l'information; deuxièmement, ce fut la langue de la communication des savants de toute l'Europe; et, enfin, ce fut la langue des ouvrages formatifs des Européens cultivés.<sup>2</sup>

A l'école cathédrale de Turku<sup>3</sup>, qui était à l'époque l'école la plus importante de la Finlande, l'enseignement se composait d'un groupe de trois matières, dit le *trivium*<sup>4</sup>: la grammaire du latin, la rhétorique et la dialectique. Ayant pour objectif principal la préparation des pasteurs pour l'Église luthérienne, le latin, langue commune de toute l'Église de l'Europe occidentale, fut considéré comme la matière la plus utile et indispensable de ces matières "triviales".5

En 1649, il fut créé un nouveau système scolaire, échelonné sur trois types d'écoles. Au degré le plus haut furent les lycées (gymnasia), qualifiés de "grands séminaires latins" parce qu'ils furent destinés à instruire le clergé. Au dessous de ceux-ci se trouvèrent les écoles triviales, correspondant essentiellement aux écoles cathédrales du Moyen Âge. Enfin, au degré le plus bas se trouvèrent les écoles primaires (paedagogia). Le programme de toutes ces écoles fut fortement caractérisé par l'esprit humaniste<sup>6</sup>, répandu dans le royaume depuis la Saxonie, où, à la célèbre université de Wittenberg<sup>7</sup>, s'instruisirent aussi des Finlandais. Une bonne partie de l'enseignement

Melanchton, Philipp.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Klinge, M., Kuninkaallinen Turun akatemia 1. Helsingin yliopisto 1640-1990 Keuruu 1987, 36: Merisalo, O., 'The Use of Latin in School and Administration in Finland from the Sixteenth to the End of the Eighteenth Century', Merisalo, O. - Sarasti-Wilenius, R., éds., Mare Balticum - Mare nostrum. Latin in the Countries of the Baltic Sea (1500-1800). Acts of the Helsinki Colloquium. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia B 274. Jyväskylä 1994, 53-54.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> La première école fondée en Finlande au XIV<sup>e</sup> siècle, Iisalo, T., Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu 1988, 11.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Division inférieure des sept arts libéraux (grammaire, rhétorique, dialectique, géométrie, arithmétique, astronomie, musique) auquel s'ajoutait le quadrivium. Enseignés aux écoles du Moyen Âge, le trivium et le quadrivium firent partie de l'enseignement des écoles européennes encore au XVIIe siècle. Les études du trivium (un terme latin qui a la signification du 'croisement de trois chemins') durèrent trois ans après lesquelles il était possible, dans les écoles cathédrales les plus grandes, de continuer à étudier des matières du quadrivium ('croisement de quatre chemins') qui s'était formé de l'arithmétique, de la géométrie, de l'astronomie et de la musique. A Turku les études semblent s'être limitées aux matières du trivium, id. 20-21; Shanzer, D.R., 'Martianus Minneus Felix Capella', Hornblower, S. - Spawforth, A., éds., *OCD*<sup>3</sup>. New York 1996, 932. <sup>5</sup> Iisalo 20-22; Merisalo 54.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> L'humanisme fut un mouvement intellectuel de la Renaissance, né en Italie. Les humanistes furent intéressés en particulier par les langues et les littératures gréco-latines, Reynolds, L. D. - Wilson, N. G., Scribes & Scholars<sup>3</sup>. A guide to the Transmission of Greek & Latin Literature. London 1991. 122. Au siècle précédent, l'un de ses plus remarquables professeurs fut Philipp Melanchton (1497-1560),

humaniste et réformateur religieux allemand qui devint le chef de l'Église luthérienne à la mort de Luther (1546), Bergin, T. - Speake, J., éds., The Encyclopaedia of the Renaissance. London 1988, s.v.

fut consacrée aux études des langues classiques: elles comportèrent au total jusqu'aux trois quarts du nombre des heures hebdomadaires. Les élèves eurent, en plus de mémoriser des règles grammaticales, à lire des textes des auteurs classiques comme Virgile<sup>8</sup> et Horace<sup>9</sup>, ainsi que des écrivains modernes comme Érasme<sup>10</sup>.

Le XVIII<sup>e</sup> siècle, le siècle des Lumières, fut dominé par l'utilitarisme. Aussi commença-t-on à exiger qu'en plus des langues classiques, on enseignât aux écoles par exemple les sciences naturelles et les langues modernes, utiles dans le commerce international. Cependant, en dépit de la réforme scolaire de 1724, la plupart des écoles secondaires continuèrent à garder le latin comme leur matière principale. La seule réalisation fut la fondation d'une classe des matières modernes<sup>11</sup> à l'école triviale de Turku, en 1806.12

#### 1.2.1.2. L'introduction des langues modernes dans les écoles secondaires

Après avoir été annexée par la Russie en 1809, la Finlande eut en héritage le système scolaire réglé par la loi de l'an 1724. En 1843 fut rédigé un nouveau règlement scolaire, réformé dès 1856. La plus notable des modifications de 1856 fut la réorganisation du lycée. Outre les lycées classiques furent fondés les lycées "civils", destinés à la formation des fonctionnaires inférieurs, et dont l'enseignement fut orienté vers les langues modernes, le russe et le français, et les mathématiques et l'histoire naturelle. 13

Compte tenu de la sécularisation de l'école (1869) et de la vive discussion sur les questions linguistiques et politico-culturelles, il fut jugé nécessaire de réformer l'école secondaire. Dans le nouveau règlement, donné en 1872, les écoles secondaires furent réparties en lycées, en écoles des matières modernes, et en écoles de jeunes filles. Au

<sup>9</sup> Avec Virgile, l'un des plus grands poètes latins (65-8 av. J.-C.), Syndikus, H.P., 'Horace (Quintus Horatius Flaccus)', OCD3 724-726.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Poète latin (70-19 av. J.-C.) qui eut une influence remarquable sur la littérature latine, Fowler, D.P. -Fowler, P.G., 'Virgil (Publius Vergilius Maro)', OCD3 1602-1607.

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> Humaniste hollandais (1469-1556) qui eut comme son principe fondamental la conscience d'un libre arbitre avec pour résultat que les hommes doivent répondre de leurs propres actes, The Encyclopaedia of the Renaissance, s.v. Erasmus, Desiderius. Pour l'évolution scolaire voir Isosaari, J., Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu 1973, 10-11; Merisalo 54-55.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Le programme se composait entre autres de l'allemand, du français, de l'anglais, de la géographie, de l'histoire, de la physique et de l'histoire naturelle. A titre exceptionnel, l'enseignement ne comporta aucune heure de latin, Iisalo 75-76. <sup>12</sup> *Ibid*.

lycée, considéré comme la plus importante de ces écoles, les langues obligatoires furent le latin, qui eut le nombre plus élevé d'heures hebdomadaires, la langue maternelle (le plus souvent le suédois), la deuxième langue du pays (le plus souvent le finnois), le russe et l'allemand. Le français figura parmi les matières facultatives. 14

La volonté d'élargir l'enseignement des matières modernes, ainsi que de créer un lycée aussi aux finnophones mena à l'élaboration d'une nouvelle loi scolaire en 1883. La conséquence en fut la fondation des lycées des matières modernes qui permirent. tout comme les lycées classiques, l'entrée à l'université, et dont le programme fut caractérisé par un offre assez considérable de langues modernes: le suédois, le russe, l'allemand, le finnois, le français, et, comme nouvelle langue obligatoire, l'anglais. En tout, elles comportèrent 35,3 % du nombre des leçons. 15

Pendant les dernières années de l'autonomie, l'enseignement des langues étrangères fut caractérisé, notamment dans les écoles sécondaires, par la suprématie du russe. Quoique cette période, dite de la russification<sup>16</sup>, n'eût qu'une durée relativement courte, les modifications introduites furent si brusques et radicales qu'elles provoquèrent une forte perturbation dans tout l'enseignement. En effet, par exemple dans les lycées des matières modernes, où le nombre des leçons du russe connut l'augmentation la plus forte, on dut l'étudier, en 1903, à raison de 40 heures hebdomadaires. Pourtant, aussitôt que les mesures de l'oppression furent finies, le nombre des leçons du russe baissa. 17

En 1914, avec le nouveau règlement sur l'école secondaire 18, qui resta en vigueur, à quelques exceptions près, jusqu'à la réforme du collège et du lycée des années 70, la rivalité entre les langues modernes et classiques fut définitivement résolue. La plupart

<sup>15</sup> Kiuasmaa 22-23, 25-26, 55-57.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Iisalo 131; Kiuasmaa, K., Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu 1982, 19-20. <sup>14</sup> *Id.* 20-21; Isosaari 24-25.

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> L'origine de cette politique date de l'an 1898 où le général Bobrikov fut nommé au poste du gouverneur général de la Finlande. En 1900, la russification fut renforcée par le manifeste de langue, dans lequel le russe fut déclaré la langue principale de l'administration. La période d'oppression se termina avec la grève de 1905, après laquelle le manifeste du tsar permit de remettre les programmes d'enseignement en l'état d'origine, id. 60; Lindström, A., Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana. Tutkimuksia 6. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä 1998, 142, 291. <sup>17</sup> Id. 143; Kiuasmaa 59.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Le nouveau lycée fut divisé en deux parties: d'abord il y avait un collège de cinq ans, destiné à fournir les bases pour ceux qui continuèrent leurs études au lycée, ou à la formation professionnelle, et. ensuite, un lycée de trois ans, constitué par deux orientations différentes, l'orientation classique (plus

des lycées classiques furent transformés en lycées des matières modernes<sup>19</sup>, dans le programme desquels au latin fut assignée une position nettement mineure par rapport aux langues modernes.<sup>20</sup>

#### 1.2.1.3. La proportion du français vis à vis des autres langues étrangères

En 1918 fut rédigé un nouveau programme d'enseignement provisoire qui resta, quand même, en vigueur pendant 23 ans. La première langue fut dans tous les types d'écoles l'allemand, fait expliquable par la politique philogermanique de l'époque. Le français fut introduit comme alternative au russe dans le cadre de l'orientation classique, et le nombre des heures hebdomadaires de cette langue fut de quatre dans le cadre des deux orientations.<sup>21</sup>

Quant au choix des langues étrangères dans les lycées aux orientations spécialisées, à titre d'exemple nous pouvons citer la situation du français et du russe dans l'année scolaire 1921-1922.<sup>22</sup> Dans le cadre de l'orientation classique le pourcentage des élèves qui avaient choisi le français fut de 83, si bien que des élèves ayant choisi le russe furent seulement de 17%. Dans le cadre de l'orientation des matières modernes les pourcentages furent, toujours à l'avantage du français, de 63 contre 37. Le choix de ces langues étrangères alternatives favorisa nettement le français.<sup>23</sup>

Le programme d'enseignement succesif, donné en 1941, resta quasi inchangé jusqu'à la fin des années 60, à l'exception des additions de 1946 concernant les langues étrangères. En plus de l'allemand, la première langue étrangère à l'école secondaire pouvait désormais être aussi l'anglais ou le russe, avec le même nombre d'heures hebdomadaires, soit quatre. Comme deuxième langue, l'élève put choisir l'une des langues citées ou le latin. La troisième langue fut le plus souvent le français, avec trois heures hebdomadaires en première et en troisième classe, et deux heures en seconde

tard appelée orientation linguistique) et celle des matières modernes (plus tard orientation mathématique). Iisalo 197; Kiuasmaa 61.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Dans les années 1909-10, il y avait encore 14 lycées classiques et 10 lycées des matières modernes, tandis que, cinq ans plus tard, les premiers s'étaient réduits à quatre, et ces derniers, par contre, avaient rejoint le nombre de 22, Lindström 307.

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> *Id.* 307, 310; Iisalo 197; Isosaari 76.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Kiuasmaa 205, 209, 634; Leino, A-L., Kielididaktiikka. Keuruu 1981, 14.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Nous nous basons sur les rapports annuels de 18 lycées, présentant en tout les choix des langues étrangères de 858 élèves, Kiuasmaa 205.

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Id. 205-206.

classe<sup>24</sup>. L'objectif de ces provisions fut d'affaiblir la position dominante de l'allemand et de promouvoir l'étude des autres langues étrangères, en particulier l'anglais.<sup>25</sup>

En vertu du règlement de 1969, les matières du lycée furent réparties en matières obligatoires à tous et en matières propres à chaque orientation<sup>26</sup>. En plus des deux langues nationales, tous les lycéens durent étudier deux langues étrangères, dont la première pouvait être l'anglais, l'allemand ou le russe, et la deuxième une de ces dernières ou le français. Le nombre des leçons de l'une et de l'autre des langues étrangères fut de quatre heures par semaine. Une étape importante dans l'histoire du programme d'enseignement du lycée fut le règlement de 1975 qui supprima la division en orientations. Les matières furent désormais soit communes à tous, soit facultatives. La première et la deuxième langue étrangère restèrent obligatoires avec une légère augmentation en heures hebdomadaires: en première et en troisième classe elles furent de sept, et en seconde classe de six heures par semaine.<sup>27</sup>

Enfin, en raison des expériences d'un nouveau type de lycée sous forme de cours<sup>28</sup> à la fin des années 70, il devint nécessaire de rédiger aussi un nouveau programme d'enseignement. Une modification fondamentale dans ce document de 1980 fut la classification des langues étrangères en quatre catégories, désignées par les lettres de A à D<sup>29</sup> selon le niveau de la classe dans lequel les études d'une langue sont commencées. Le nombre de cours (chacun comprenant en moyenne 38 heures) des langues de type A fut de 8, des langues B de 7, et des langues C et D de 6. Le français s'est trouvé le plus fréquemment en position de langue C ou D.<sup>30</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> En France le numérotage des classes du lycée est différent de celui en vigueur en Finlande: la première classe en Finlande = la seconde en France, la seconde classe = la première, la troisième classe = la terminale.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> *Id.* 366-367, 465, 637.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Outre l'orientation linguistique et l'orientation mathématique, il fut fondée, selon le même règlement, l'orientation des sciences sociales et des sciences naturelles, *id.* 465.

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> *Id.* 465, 645-647.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Officiellement, il fut adopté dans tout le pays en 1982, Vuorio-Lehti, M., 'Ylioppilastutkinto itsenäisessä Suomessa', *Itsenäinen suomalainen koulu*. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 1997. Saarijärvi 1997, 111; Voir aussi 1.3.1. L'évolution du lycée depuis les années 70.

 $<sup>^{29}</sup>$  A = la langue commencée en  $3^e$  classe de l'école primaire; B = la langue commencée en  $7^e$  classe du collège; C = la langue commencée en  $1^{\text{ère}}$  classe du lycée, Kiuasmaa 649.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Id. 473-475, 648-649.

#### 1.2.2. La méthode de l'enseignement des langues étrangères

Comme les études de latin, l'enseignement des langues modernes s'appuya en grande partie sur la grammaire. L'enseignement ne se fonda sur aucune théorie d'apprentissage clairement formulée. Comme méthode prédominante se généralisa la technique "grammaire et traduction", appelée aussi "méthode traditionnelle", qui fut élaborée en Prusse au XVIIIe siècle. Dans cette méthode, les textes littéraires traditionnels furent abandonnés et l'accent fut mis sur la structure de la langue, examinée par l'intermédiaire de phrases exemples isolées et très compliquées. Il s'agissait, dans une large mesure, de l'apprentissage par coeur, et toute communication en langue étrangère fut exclue.<sup>31</sup>

Bien que la méthode "grammaire et traduction" fût à l'origine destinée à faciliter les études de la langue, ses conséquences ne répondirent pas toujours aux attentes à cause de sa minutie excessive et de l'apprentissage qui resta souvent au niveau superficiel. En conséquence, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, naquit en Allemagne un mouvement réformiste qui souligna l'importance de l'expression orale en exigeant qu'il fallût apprendre à prononcer correctement. En plus, les réformistes recommandèrent l'emploi de textes entiers au lieu de phrases individuelles des langues étudiées, et que dans l'enseignement de la grammaire on passât de la déduction à l'induction<sup>32</sup>. Cette méthode d'enseignement, appelée la méthode directe<sup>33</sup>, qui fut au début du XX<sup>e</sup> siècle la seule méthode officiellement acceptée en France et en Allemagne, arriva en Finlande seulement dans les années 40.<sup>34</sup>

Aux temps de la II<sup>e</sup> guerre mondiale fut élaborée aux États Unis une méthode audioorale (ou audio-linguale), influencée par le structuralisme<sup>35</sup> linguistique et de la

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Huttunen, I., 'Vieraiden kielten opetuksen kehityslinjoja', Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17/1986, 297-298.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Consiste à déduire une règle générale à partir de phrases exemples. Dans la démarche déductive, par contre, il s'agit de commencer par la présentation de la règle qui sera ensuite illustrée par des exemples, Besse, H. - Porquier, R., *Grammaires et didactique des langues*. Langues et apprentissage des langues. s.l. 1991, 80.

s.l. 1991, 80.

33 Comme l'indique son nom, cette méthode refusa l'exercice "indirect", c'est-à-dire les exercices de thème et de version, qui étaient caractéristiques de la méthode traditionnelle, Bouacha, A., La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe. s.l. 1978, 12.

34 Huttunen 299; Leino 12, 15.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> L'un des mérites de ce courant est d'avoir fait de la linguistique une science de la langue et des langues, Dubois, J., et al., éds., Dictionnaire de linguistique. s.l. 1973, s.v. structuralisme.

théorie d'apprentissage des behavioristes<sup>36</sup>. La méthode eut pour objectif la maîtrise d'une langue étrangère, quasi-identique à la maîtrise de la langue maternelle. Comme moyen fut utilisée, entre autres, la technique des drills, qui consistait à répéter des structures grammaticales et des dialogues jusqu'à l'acquisition d'automatismes. Il s'agissait de l'apprentissage de routines qui n'eut rien à faire avec la communication en situations réelles.<sup>37</sup>

A la suite de la célèbre théorie générative-transformationnelle de Chomsky<sup>38</sup>, les conceptions de l'apprentissage d'une langue étrangère changèrent de nouveau dans les années 60. Le mouvement cognitif fut basé sur l'hypothèse d'une faculté innée d'apprendre des langues et de l'apprentissage de langues comme processus conscient. On insista sur la nécessité de l'élève de comprendre toutes les structures grammaticales rencontrées; on crut en trouver le moyen dans une analyse minutieuse des phonèmes, du vocabulaire et des structures. Parmi les méthodes didactiques, élaborées par le mouvement cognitif, citons par exemple la méthode grammaticale, qui met l'accent sur la bonne connaissance des règles, et la méthode de traduction, dans laquelle le but est de traduire des textes de plus en plus difficiles.<sup>39</sup>

Vers les années 80, on commença à se servir de méthodes d'enseignement attachant plus d'importance aux objectifs de la leçon et aux aptitudes des élèves. On aboutit à une sorte de compromis entre les méthodes audio-orale et cognitive: basée sur la conception cognitive de l'apprentissage de langues, l'enseignement dut comprendre aussi les exercices d'expression orale. Enfin, comme dans toutes les études scolaires en général, l'enseignement des langues étrangères commença à tenir compte de la globalité des objectifs. En plus de donner une masse de connaissances, on commença à prendre en considération les besoins diversifiés des élèves, ainsi que d'augmenter de leurs possibilités d'action et de leur autonomie pendant le cours.<sup>40</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Conception de la psychologie selon laquelle le comportement est le seul objet d'étude possible d'une psychologie scientifique. L'un de ses représentants les plus connus est F. Skinner, selon lequel l'élève apprend mieux si on lui évite de commettre des erreurs et si la matière à enseigner est présentée de manière aussi programmée que possible, Galisson, R. - Coste, D., éds., Dictionnaire de didactique des langues. s.l. 1976, s.v. béhaviorisme; Bouacha 15.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> *Id.* 13-14; Leino 103-104; Huttunen 299-300.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Linguiste américain qui avec son ouvrage *Syntactic Structures* (1957) révolutionna la linguistique, en affirmant que dans toute langue il est possible de distinguer une structure profonde et une structure superficielle, *ead.* 300; Häkkinen, K., *Kielitieteen perusteet*. Tampere 1994, 73.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Huttunen 300; Leino 108-109.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> Ead. 114; Huttunen 301.

#### 1.2.3. L'évolution du baccalauréat finlandais depuis les origines

#### 1.2.3.1. De l'examen d'entrée à l'université au diplôme de l'école secondaire

La naissance du baccalauréat finlandais remonte à l'évolution de l'université au XVIIe siècle où, en raison de l'augmentation du nombre d'élèves aux connaissances insuffisantes, fut prise la décision d'adopter un examen d'entrée à l'université. Basé sur l'enseignement donné au lycée, cet examen se composait d'un examen oral qui avait pour but de tester la maîtrise du latin et les connaissances des articles de foi du candidat. Cependant, comme la forme et les matières de l'examen ne suivaient pas encore de règles précises et que seuls les élèves des écoles publiques étaient obligés de le passer, son importance, jusqu'au siècle dernier, n'était pas considérable.<sup>41</sup>

En 1852, avec le règlement de l'Université d'Alexandre d'Helsinki, le baccalauréat commença à prendre sa forme actuelle. Tout en restant un simple examen d'entrée, organisé toujours à l'université, une modification considérable fut la restriction du droit du baccalauréat aux élèves qui avaient le certificat de fin d'études secondaires. Par conséquent, le baccalauréat étant désormais lié aussi à un autre système de formation, il devint indispensable d'en étendre et renforcer les exigences. Il fut ordonné que le baccalauréat se serait formé de deux parties, dont la première, l'écrit, devait être passée avant de se présenter à la seconde, la partie orale.<sup>42</sup>

En 1874, le contenu de l'examen ne subit pas de grandes modifications. Une réforme d'importance considérable fut en revanche l'article où il fut ordonné que les épreuves écrites du baccalauréat fussent organisées dans les écoles secondaires. Ceci contribua à favoriser l'extension de l'enseignement, qui était alors, à ce niveau, encore à ses débuts. En plus, l'autre réforme à noter fut de charger la commission du baccalauréat de préparer et d'évaluer les épreuves écrites, portant alors sur quatre matières: la rédaction en langue maternelle, la traduction en latin, en russe, en allemand ou en français, la traduction dans la deuxième langue nationale et l'épreuve de mathématiques. 43

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Klinge 342; Vuorio-Lehti 96.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> *Ibid.*; Lindström 83. <sup>43</sup> *Id.* 129, 132.

Le fait qu'au tournant du siècle dernier le nombre des bacheliers<sup>44</sup> se mît à augmenter d'une façon sensible anima les discussions sur une réforme éventuelle du baccalauréat. En outre, la fondation de l'Université de Turku et d'Åbo Akademi nécessita une réorganisation de l'examen. Après des propositions différentes, le nouveau décret sur le baccalauréat fut promulgué en 1919. Avec cela, le baccalauréat perdit sa fonction de concours éliminatoire d'entrée à l'université. Il devint le diplôme de l'école secondaire. En plus, il fut décidé d'inclure dans le baccalauréat une cinquième épreuve obligatoire, l'épreuve des matières modernes<sup>45</sup>, et d'introduire une nouvelle échelle pour l'évaluation, composée de quatre degrés: *improbatur*, *approbatur*, *cum laude approbatur* et *laudatur*. 46

#### 1.2.3.2. Du diplôme élitaire au diplôme des masses

L'absence de modifications portées au baccalauréat dans les années Vingt et Trente ne signifia pas une absence de discussions sur cet examen. Les professeurs critiquèrent l'orientation presque exclusive de l'enseignement des écoles secondaires vers l'entraînement pour le diplôme. En outre, un véritable problème fut constitué par le nombre grandissant de nouveaux bacheliers: en 1920 ils furent de 1142, mais en 1939 ils passèrent déjà à 2659. Cet afflux de bacheliers fut considéré comme un effet conjugué de divers faits sociaux, parmi lesquels se trouvaient la naissance des classes sociales aisées finlandaises, l'urbanisation, et l'intérêt croissant des femmes pour le diplôme. 47

En période de crise de la deuxième guerre mondiale, on dut consentir à faire des exceptions dans l'obtention du baccalauréat. Au printemps de 1940 et de 1942, tous les élèves de la dernière année du lycée furent déclarés bacheliers sans qu'on organisât les épreuves du baccalauréat. En plus, dans ces circonstances de la loi martiale le baccalauréat subit une modification qui, par la suite, resta permanente: l'examen des mathématiques et celui des matières modernes devinrent alternatifs entre eux. La

<sup>47</sup> Vuorio-Lehti 98-100; Kiuasmaa 227-228.

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> En 1880, le nombre des nouveaux bacheliers fut de 192 (0,52 % de la tranche d'âge de 18 ans), en 1900 ils furent de 276, et, en 1901 leur nombre arriva jusqu'à 1051. Dans les années 1903-1904, la Finlande eut parmi les pays nordiques le nombre le plus élevé des bacheliers sur cent habitants (27), Lindström 293.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Il comprit cinq différents groupes de matières: 1) la religion, l'histoire de l'Église et les élémentaires de la philosophie, 2) l'histoire et la sociologie, 3) la physique et la chimie 4) la zoologie, la botanique et la géographie, 5) l'économie nationale et les matières concernant l'agriculture, Kiuasmaa 225.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> *Id.* 226; Vuorio-Lehti 97-98; Les équivalents des mentions en français: *improbatur* = refusé, *approbatur* = admis, *cum laude approbatur* = admis avec louange, *laudatur* = loué.

guerre finie, le débat sur l'archaïsme du diplôme éclata de nouveau avec, pour résultat, qu'en 1947, il fut donné le nouveau règlement du baccalauréat. Une de ses réformes à noter fut que, outre les quatre matières obligatoires, les candidats eurent le droit de participer à deux examens supplémentaires.<sup>48</sup>

Dans les années 60 les "grandes tranches d'âge" causèrent une véritable explosion dans le nombre des lycéens: pendant toute la décennie la croissance annuelle du nombre des nouveaux bacheliers fut en moyenne de mille personnes. Si en 1960 les lycéens diplômés furent de 7666, à la fin de la décennie leur nombre fut déjà plus que double, de 17 357. La nature du baccalauréat changea ainsi du diplôme élitaire en diplôme des masses qui, à raison du système de mumerus clausus en vigueur à de nombreuses universités, avait perdit sa tâche d'origine de servir d'un examen de maturité pour les études supérieures. Sur la base de la critique contre ce diplôme des masses, ainsi que des propositions faites par la comité du baccalauréat, on prit des mesures pour réformer le diplôme. Les modifications de 1969 furent la division de l'épreuve de la langue maternelle en deux épreuves diverses et l'introduction d'une nouvelle échelle à six degrés, comprenant désormais les mentions improbatur, approbatur, lubenter approbatur<sup>49</sup>, cum laude approbatur, magna cum laude approbatur<sup>50</sup> et laudatur.<sup>51</sup>

Le règlement suivant, donné en 1971, rendit le baccalauréat considérablement plus favorable aux élèves avec la possibilité de repasser une fois n'importe quelle épreuve déjà acceptée, et deux fois une épreuve refusée. Quant aux réformes internes du baccalauréat, signalons par exemple l'introduction de nouvelles épreuves de langues étrangères dont la structure fut modifiée d'une façon assez radicale. A la différence des épreuves traditionnelles des langues étrangères, qui consistèrent uniquement en traductions, les épreuves modernes furent formées de trois différentes parties: la traduction, l'épreuve des structures et la rédaction. Après une période d'expériences, ces épreuves d'un nouveau type furent officiellement adoptées en 1977, moment où les traductions sortirent finalement de l'usage. 52

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Id. 381; Vuorio-Lehti 101-102.

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> Admis avec plaisir.
<sup>50</sup> Admis avec une grande louange.

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Vuorio-Lehti 105-107.

#### 1.3. Tendances modernes

#### 1.3.1. L'évolution du lycée depuis les années 70

En 1972, avec la création d'un nouveau système scolaire comprenant l'école primaire et le premier cycle du secondaire<sup>53</sup>, le lycée devint autonome au plan aussi bien administratif que pédagogique. Les mesures de réforme du lycée commencèrent aussitôt. La commission du programme de l'enseignement du lycée définit sa fonction avec deux points principaux: d'une part il constituerait une suite à l'école primaire et le premier cycle du secondaire en ceci qu'il fournirait aux élèves la culture générale, et, d'autre part, il donnerait la formation de base pour les études supérieures.<sup>54</sup>

L'évolution du lycée pendant ces dernières décennies est caractérisée par les aspirations à faire répondre la formation du lycée aux défis modernes. La tendance générale a été de rendre les études plus souples et plus adaptées aux besoins individuels des élèves. Les objets de l'élaboration ont été le contenu de l'enseignement, et l'organisation des études. Les programmes d'enseignement ont subi des modifications, et on a acquis de l'expérience des systèmes sous forme de cours, aussi bien que des systèmes sans classes. 55

Au début des années 70 le contenu de nombreuses matières fut réformé. Le point de départ fut de mettre les manuels scolaires à jour, et en rendre uniforme la masse d'informations fragmentaires. En plus, le grand nombre de différentes matières qui étaient étudiées simultanément à cause du même emploi du temps pendant toute l'année scolaire fut considéré comme problématique: les élèves ne purent pas se consacrer assez aux études de chaque matière. Par conséquent, un nouveau système sous forme de cours fut adopté en 1982, et, au cours des années 80, il établit sa position comme la forme dominante de travail des lycées. <sup>56</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Kiuasmaa 381-382.

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> Législativement l'ancien collège s'attacha à ce nouveau système scolaire de telle sorte qu'il en constitua les classes 7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>, soit le nouveau collège, tandis que la première et la seconde classe de l'ancien collège se changèrent en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> classe de l'école primaire, Kiuasmaa 458.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Id. 464; Apajalahti, M., *Uudistuva lukio*. Lukion opetussuunnitelman laadinta. Helsinki 1994, 14; Vuorio-Lehti 110.

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Ead. 111; Jakku-Sihvonen R. - Blom, H., Lukion tila 1994. Opetushallituksen arviointi ja seuranta. Helsinki 1994, 25, 29.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Id. 25-28; Apajalahti 14.

En 1987, le ministère de l'Éducation nationale désigna un comité pour préparer, mettre en application, diriger et suivre des expériences du lycée sans classes. Déjà introduit à titre d'essai dans quelques lycées dans les années 70, ce système fut alors considéré comme si avantageux qu'il fut ordonné qu'en 1994 le lycée sans classes fût adopté à l'échelle nationale. Parmi ces avantages furent cités la possibilité d'un choix de matières plus individualisé et libre, un travail scolaire plus autonome; en ce qui concerne la durée des études, elle n'était plus fixée à une période de trois années scolaires.<sup>57</sup>

En même temps qu'on passa au système sans classes, il fut décidé d'introduire un plan d'enseignement plus libre et de créer un nouveau programme de l'enseignement 58, destiné à remplacer le précédent qui data de 1985. Tandis que l'ancien plan d'enseignement n'offrit aux élèves qu'une possibilité très limitée aux matières facultatives, selon les nouvelles dispositions, datant de 1994, les cours obligatoires comprennent seulement 60 % du total des études du lycée. En outre, les matières étant autrefois classées soit communes à tous, soit facultatives, le nouveau plan d'enseignement prévoit des études de trois types: des cours obligatoires, des cours approfondis et des cours appliqués. Le programme de l'élève doit être composé de tous les cours obligatoires et de dix cours approfondis au minimum, soit au total de 75 cours, dont chacun comporte en moyenne 38 heures. 59

Afin de rendre le choix de matières encore plus diversifié, on démarra en 1992 une coopération expérimentale entre les différentes écoles du second cycle. Avec cela, il fut accordé aux élèves la possibilité d'enrichir leur programme avec des cours offerts par les autres écoles, et de former ainsi un ensemble de matières différentes qui sert à leurs études de perfectionnement et aux besoins de la vie active. Les expériences acquises dans cette coopération ont montré que par exemple les cours appliqués du lycée sont particulièrement aptes à être réalisés dans le lycée d'enseignement professionnel. <sup>60</sup>

<sup>57</sup> Jakku-Sihvonen - Blom 28; Vuorio-Lehti 111.

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Voir le chapitre 1.3.3. Les programmes de l'enseignement de 1985 et de 1994.

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Apajalahti 7, 33; Jakku-Sihvonen - Blom 28; Opetushallitus éds., *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki 1994, 29.

#### 1.3.2. La réforme de la pédagogie du lycée des années 90

Le lycée est en train de vivre une période de transition. Les changements socioéconomiques, l'internationalisation, les nouvelles exigences du dynamisme dans la vie active et les changements des valeurs de la fin du siècle sont les facteurs capitaux qui provoquèrent, au début des années 90, le démarrage d'un programme de réforme de la pédagogie du lycée. Les secteurs principaux de cette refonte furent trois: l'augmentation de la responsabilité de l'élève, l'uniformisation de l'enseignement et le développement des aptitudes de l'élève à étudier et à examiner de l'information. 61

En plus de la liberté plus vaste de constituer son propre programme et des possibilités qu'offre le système sans classes, la responsabilité de l'élève est augmentée aussi bien par le travail autonome que celui d'équipe avec d'autres élèves. Considérées pédagogiquement comme une forme de travail très importante, ces études dites autoguidées visent à l'augmentation du sens des responsabilités et à l'amélioration de la capacité de coopération des élèves. Enfin, au proviseur a été donné le mandat de permettre à l'élève de passer un cours en partie ou même entièrement à la maison sans l'obligation de participer à l'enseignement. 62

Comme le moyen le plus important pour arriver à l'uniformisation de l'enseignement est considéré la planification d'ensemble qui est faite indépendamment dans chaque lycée et à l'élaboration de laquelle partcipent tous les professeurs. En effet, dans cette optique l'une des menaces du lycée sans classes est constituée par un enseignement trop fragmentaire, dû à la longue tradition des professeurs de travailler seul. Aussi est-il trouvé indispensable que les modes de travail des écoles subissent des modifications profondes. Les professeurs ont à se fixer pour but de coopérer plus étroitement avec leurs collègues. 63

Le troisième secteur de la réforme de la pédagogie du lycée insiste sur le développement des aptitudes des élèves à étudier: il faut apprendre à apprendre. En plus de fournir aux élèves de l'information, l'autre objectif du lycée est de leur donner une capacité continue d'apprentissage. Dans l'apprendre à apprendre il est important

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> Apajalahti 47-48; Jakku-Sihvonen - Blom 29.

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> *Id*. 13, 33-39.

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> *Id.* 34-35; Apajalahti 15.

<sup>63</sup> Jakku-Sihvonen - Blom 36.

de découvrir les moyens d'acquérir, de juger et d'examiner l'information. Le lycée ne doit pas seulement distribuer de l'information, mais apprendre aux élèves à en chercher d'une façon active et indépendante.<sup>64</sup>

#### 1.3.3. Les programmes d'enseignement de 1985 et de 1994

Selon la loi scolaire de 1983 on passa au système dans lequel les programmes d'enseignement sont rédigés au plan communal et seules les lignes fondamentales sont données à l'échelle nationale. Cependant, dû au strict système de direction de l'époque, le nouveau programme de l'enseignement national, introduit en 1985, aboutit à une définition très minutieuse du contenu et des objectifs de chaque cours. Le texte des directives eut plus de 400 pages au total, et la description d'un cours comprit en moyenne une page. Le contenu de l'enseignement des langues étrangères fut traité particulièrement en détail. Par exemple, la description du cycle D de la langue française<sup>65</sup> comporta jusqu'à quinze pages.<sup>66</sup>

Vu que dans le programme de l'enseignement de 1985 les indications pour chaque cours furent données de manière bien approfondie, il fut facile de rédiger les manuels scolaires uniformes au plan national. Aussi les professeurs purent-ils faire leurs cours en ne s'aidant que des manuels scolaires qui, approuvés par la direction scolaire, étaient exactement conformes, souvent y compris les titres, au programme de l'enseignement national. De ce fait, les programmes rédigés dans les communes n'avaient pas d'importance pratique. 67

Bien que les résultats obtenus avec la stricte direction nationale fussent bons dans l'ensemble, le vieux système ne fut pas évolutif: il coûta cher et, du point de vue des élèves, il fut monotone et rigide. Le système n'encouragea pas les professeurs à l'évolution professionnelle, et l'interaction entre l'école et l'entourage resta au niveau très modique. Aussi, avec le démarrage de l'élaboration du lycée au début des années 90, fut-il jugé nécessaire de rédiger un nouveau programme d'enseignement. Le but fut de rendre l'école mieux habilitée à répondre aux nouvelles attentes de la société

65 En plus de donner un plan précis pour chaque cours (8 en tout), dans le programme furent définis les objectifs généraux du cycle et les objectifs de la connaissance du français dans les divers secteurs aussi bien au niveau pratique que celui théorique. A la fin se trouva la liste complète sur les structures requises, Kouluhallitus éd., *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki 1985, 195-209.
66 *Ibid.*: Apajalahti 7; Jakku-Sihvonen - Blom 42-43.

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> Id 39

qui étaient, entre autres, l'accentuation de l'individualité, la concurrence toujours plus intensive et l'emploi des ressources fortement réduites.<sup>68</sup>

Comparé au programme de l'enseignement de 1985, le nouveau programme, achevé en 1994, accorde aux écoles un cadre beaucoup plus autonome pour l'élaboration de leurs propres programmes. Comprenant 108 pages, il ne donne plus de descriptions détaillées pour chaque cours, mais définit seulement les objectifs pédagogiques nationaux et le contenu central des cours obligatoires et approfondis. L'accent du travail des professeurs est mis sur la préparation autonome de l'enseignement, non sur la réalisation de programmes faits par les autres. Le lycée moderne est considéré comme "un centre d'apprentissage" pluraliste et tolérant qui suit son temps, se prononce sur les divers phénomènes de la société et offre des services éducatifs. 69

Quant au plan réformé de l'enseignement des langues étrangères, il suit la ligne générale du nouveau programme d'enseignement. Au lieu de présenter un plan précis pour les cours différents et de donner une liste complète sur les structures requises, il sert de simple indicateur d'objectifs généraux auxquels les lycées sont supposés arriver. En plus, dans le programme de 1994 les différentes langues ne sont plus traitées séparément, mais classées d'après le niveau d'enseignement: le niveau A désigne les langues commencées à l'école primaire, le niveau B celles au collège ou au lycée<sup>70</sup>. Pour obtenir le certificat de fin d'études secondaires, il est exigé que l'élève ait au moins une langue à chacun de ces deux niveaux, et que l'autre soit la deuxième langue du pays.<sup>71</sup>

Conformément aux lignes du programme des langues, les objectifs pour les langues de type B3 sont eux aussi caractérisés par l'accentuation des exigences de l'internationalisation. Pour ce qui est des objectifs relatifs aux connaissances écrites, ils ont été résumés en trois points. Premièrement, l'élève devra, en s'aidant de quelques instruments de travail, comprendre le contenu essentiel d'un texte en langage quotidien. Deuxièmement, l'étudiant devra maîtriser les structures de base, le

<sup>69</sup> *Id.* 10-11; Jakku-Sihvonen - Blom 13, 46.

<sup>67</sup> Ibid.; Apajalahti 7-8.

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> Id. 8-9.

<sup>&</sup>lt;sup>70</sup> Les niveaux principaux sont divisés encore plus en détail: A1 = la langue obligatoire à l'école primaire; A2 = la langue facultative à l'école primaire; B1 = la langue obligatoire au collège; B2 = la langue à option au collège; B3 = la langue à option au lycée, *Lukion opetussuunnitelman perusteet* 1994, 22.

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> *Id.* 11, 22, 60-62.

vocabulaire et les expressions essentielles de la langue. Enfin, l'élève devra être capable de composer un court message à l'aide de dictionnaires, grammaires, etc.<sup>72</sup>

Le nombre minimum de leçons de ces langues à option n'est pas fixé dans le nouveau programme: les leçons sont devenues entièrement facultatives. Ainsi, pour ces langues de type B3 l'élève peut n'assister qu'à un seul cours<sup>73</sup>. Cependant, si l'élève souhaite que ses connaissances d'une langue à option soient examinées dans le certificat de fin d'études secondaires, il devra suivre au moins trois cours. Enfin, dans le programme du lycée peuvent être aussi incluses des études de langue facultatives qui n'atteignent pas nécessairement le niveau B.<sup>74</sup>

#### 1.3.4. La réforme du baccalauréat finlandais des années 90

Au début des années 90, le ministère de l'Éducation nationale désigna un comité pour examiner des mesures centrales d'élaboration pour la réforme du baccalauréat. Le point de départ pour la modernisation fut le nouveau programme d'enseignement, l'augmentation de la liberté de choisir et le passage du lycée au système sans classes. De ce fait, dans le travail du comité il fut tenu pour but principal de rendre le baccalauréat plus conforme au système réformé du lycée. 75

En premier lieu, on a décidé de permettre de passer l'examen dans une période de trois semestres. En second lieu, en ce qui concerne certaines matières<sup>76</sup>, on a accordé la possibilité de choisir le degré de difficulté de l'épreuve, autrement dit de s'inscrire soit à celle du cycle court, soit à celle du cycle long<sup>77</sup>. Cependant, il est exigé qu'une de ces épreuves soit du cycle long. En tout, il faut participer à quatre épreuves obligatoires: la langue maternelle, la seconde langue nationale, une langue étrangère et, au choix du candidat, soit une épreuve de mathématiques soit une épreuve pluridisciplinaire. Enfin, un changement notable a été aussi l'introduction de la

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> *Id*. 60-62.

<sup>&</sup>lt;sup>73</sup> Comprend en moyenne 38 heures, id. 28.

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> *Id.* 22, 29-30.

<sup>&</sup>lt;sup>75</sup> Apajalahti 61-62; Vuorio-Lehti 112-113.

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> Comporte les mathématiques, la deuxième langue du pays et les langues étrangères, *ead*. 113. <sup>77</sup> Les épreuves du baccalauréat sont basées sur les cours obligatoires et approfondis du lycée.,

Blümchen, A., 'Kielet uudessa yo-tutkintoasetuksessa', *Tempus* 1/95, 12; pour ce qui est des épreuves de langues étrangères, voir le chapitre 1.3.5. Description des épreuves de langues étrangères.

mention eximia cum laude approbatur<sup>78</sup>, qui est depuis l'an 1969 la première réforme faite sur la traditionnelle échelle à six degrés.<sup>79</sup>

Pour ce qui est des épreuves des langues étrangères, le nombre maximum des épreuves supplémentaires n'est plus fixé. Vu la possibilité de passer l'examen en plusieurs parties, il est désormais plus facile pour les candidats de passer plus d'épreuves de langues étrangères et utiliser pour chacune de celles-ci une journée entière. En plus, au cas où le candidat serait refusé à une épreuve du cycle long, il est encore admis à celle du cycle court. Le candidat a le droit de se représenter deux foix sans date limite. 80

Les examens de baccalauréat sont dirigés, organisés et evalués par la Commission d'examen, nommée pour une année à la fois à la demande du Ministère de l'Éducation nationale. Les membres de la Commission d'examen, qui sont d'environ 30, sont proposés par les universités, les écoles supérieures et la Direction générale de l'enseignement. Dans l'élaboration des examens le but est de garantir que les exercices soient correctement formulés et que leur niveau soit compatible avec le programme national de l'enseignement. L'objectif du baccalauréat est ainsi de découvrir si les étudiants ont atteint une maturité suffisante et les connaissances fournies par les ouvrages inscrits au programme.<sup>81</sup>

#### 1.3.4.1. Description des épreuves de langues étrangères

Pour l'anglais, l'allemand, le français et le russe sont organisées des épreuves de deux niveaux de difficulté, se basant sur les programmes long et court. Pour l'espagnol, l'italien, le portugais, le same, le latin et le grec est organisée seulement l'épreuve du cycle court. Les épreuves des langues du cycle long se fondent sur les études du niveau A, tandis que pour celles du cycle court il n'existe pas de cours obligatoires définis à l'échelle nationale. Cependant, vu que dans le programme d'enseignement

<sup>&</sup>lt;sup>78</sup> Cette mention, signifiant 'avec une louange extrême', se place entre magna cum laude approbatur et laudatur.

<sup>&</sup>lt;sup>79</sup> Vuorio-Lehti 107, 112-114; Anon., 'Ylioppilastutkinto', http://www.minedu.fi/yotutkinto/yleisohje.html. 30/8/2000.

<sup>80</sup> Blümchen 12.

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup> Jakku-Sihvonen - Blom 195, 201; Anon., 'Baccalauréat finlandais', http://www.minedu.fi/yotutkinto/esitera.html. 30/8/2000.

est décrit le but du niveau final des études de la langue B, comportant donc huit cours au total, celui-ci est utilisé comme point de départ dans l'élaboration des épreuves. 82

Les épreuves de l'anglais, de l'allemand, du russe, du français, de l'éspagnol et de l'italien<sup>83</sup> comprennent des exercices de compréhension orale et de compréhension écrite ainsi que de production écrite de la langue. L'épreuve de compréhension orale n'est pas incluse, pour le moment, dans les épreuves de langues rarement enseignées. Pour passer l'épreuve avec succès, il est exigé que le candidat participe aussi bien à l'épreuve écrite qu'à celle de la compréhension orale (au cas où elle existe). La durée de l'épreuve orale est d'environ une heure; pour les épreuves écrites il est permit d'employer six heures au maximum.<sup>84</sup>

Quant aux types d'exercices que les épreuves peuvent à chaque fois contenir, ils ne sont pas annoncés aux écoles à l'avance. Il se peut que les épreuves de printemps et d'automne diffèrent par leur forme. Dans la partie de compréhension orale, qui consiste à écouter d'une bande un texte et à répondre aux questions y rattachées, les types d'exercices possibles sont deux: soit le questionnaire à choix multiple en langue cible ou en langue maternelle se basant sur les réponses alternatives ou les affirmations vraies/fausses, soit les questions ouvertes en langue cible ou en langue maternelle. Enfin, dans la partie écrite, le choix de différents exercices, rassemblés dans un cahier, est beaucoup plus varié. Il y a en tout sept types d'exercices: le questionnaire à choix multiple en langue cible ou en langue maternelle, les questions ouvertes en langue cible ou en langue maternelle, les questions ouvertes en langue cible ou en langue maternelle, l'épreuve de structures et de vocabulaire avec des réponses à choix multiples, l'épreuve de structures et de vocabulaire avec un texte à trous, le résumé, la traduction/l'explication et la composition.

<sup>82</sup> Anon., 'Vieraan kielen koe', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/8/2000.

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup> Dans l'épreuve de l'italien, la partie de la compréhension orale vient d'être introduite au printemps 2000, communication aimable de la secrétaire de la Commission de langues Mia Sarpolahti le 27 novembre 2000.

Anon., 'Kielikokeita koskevat yleiset ohjeet', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html.
 30/8/2000; Anon., 'Vieraan kielen koe', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html.
 Anon., 'Kielikokeita koskevat yleiset ohjeet', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html.
 30/8/2000

<sup>&</sup>lt;sup>86</sup> Anon., 'Kuullunymmärtämiskoe', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/8/2000.

<sup>&</sup>lt;sup>87</sup> Anon., 'Kirjallinen osa', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/8/2000.

#### 1.3.4.2. Note des épreuves de langues étrangères

Avant que les copies des candidats soient envoyées à la Commission d'examen, elles sont corrigées et notées d'une façon préparatoire par les professeurs de lycée. La note est faite conformement à des indications détaillées pour chaque type d'exercice, rédigées par la Commission d'examen. Le nombre de points maximum de chaque partiel est indiqué dans les cahiers d'exercices des candidats. Comme exemple citons ici le score déterminé pour la dernière des épreuves écrites de notre corpus, autrement dit celui du printemps 1999: la compréhension écrite - 60 points, les questions ouvertes - 20 points, l'épreuve de structures et de vocabulaire - 30 points, la composition - 99 points.

A l'issue de la note définitive des copies par la Commission d'examen, les résultats obtenus sont proportionnés au niveau général des connaissances des candidats. Dès lors, la répartition des mentions accordées pour les épreuves soit chaque année à peu près la même. Quelques variations d'une épreuve et d'une session à l'autre sont cependant possibles. Voici les proportions approximatives:<sup>90</sup>

Tableau 1

I	A	В	C	M	E	L
5 %	11%	20 %	24 %	20 %	15 %	5 %

#### 1.3.5. La polémique au sujet des épreuves du cycle court

Le baccalauréat mesure-t-il des choses adéquates et le fait-il d'une manière juste? Ce sont des questions qui surgissent bien souvent parmi les professeurs de langues étrangères, et, pendant ces dernières années, ils ont provoqué une polémique notamment parmi ceux qui enseignent les langues à option.

En effet, cette polémique sur le niveau des épreuves des langues du cycle court, dirigée vers la commission du baccalauréat, a été très énergiquement entamée par des

<sup>&</sup>lt;sup>88</sup> Anon., 'Arvostelu', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/8/2000.

<sup>89</sup> Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 29-3-1999.

<sup>&</sup>lt;sup>90</sup> Anon., 'Diplôme de bachelier', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esitera.html. 30/8/2000; Jakku-Sihvonen - Blom 195, 201.

représentants de SUKOL dans la revue *Tempus*<sup>91</sup>. Comme exemples nous pourrions mentionner deux critiques parues dans les numéros du printemps 1997 et de 1998, et dont les messages sont bien uniformes et simples. Dans l'un et l'autre des articles les professeurs des langues étrangères affirment qu'avec les ressources actuelles, il n'est pas possible d'atteindre le niveau exigé pour les épreuves du cycle court, destinées aux étudiants des langues à option. Les problèmes sont, entre autres, que pour ces langues de type B3 il n'y a que des cours facultatifs, et que les lycées, invoquant les facteurs économiques, n'organisent pas assez de cours en langues dites mineures. 92

En outre, les professeurs des langues étrangères ont critiqué le niveau de difficulté des sujets dans les épreuves du cycle court de l'espagnol, de l'italien, du français, de l'allemand et du russe. Selon la proposition faite de SUKOL sur les réformes du baccalauréat, déposée au ministère de l'Éducation nationale le 27 mars 1998, les sujets utilisés dans ces épreuves doivent être familiers aux étudiants. Sinon, la conséquence en serait que les candidats aux épreuves de baccalauréat en ces langues se verraient diminuer. 93

<sup>92</sup> Anon., 'YTL ja kieltenopettajat tapasivat', *Tempus 5/97*, 12-13; Anon., 'Ajankohtaista', *Tempus* 4/98, 4.

93 Ibid.

<sup>&</sup>lt;sup>91</sup> Publiée par SUKOL, Suomen kielten opettajien liitto (Association finlandaise des professeurs des langues étrangères de Finlande), fondée en 1957, Anon., 'SUKOL perustettiin – voimien yhdistäminen järkevää', *Tempus* 7/97, 6.

#### 2. ANALYSE DU CORPUS

#### 2.1. Présentation des manuels scolaires du corpus

#### 2.1.1. On y va

La série de manuels scolaires de français *On y va* (Sohlberg, A-L.), que nous avons choisie pour la documentation de comparaison pour les épreuves des années 70, est destinée à être étudiée en deuxième, première et terminale. Elle est constituée de trois livres, dont chacun comprend à la fois les textes et les exercices. Le premier tome du manuel, *On y va 1* (datant de 1972), sert de cours d'initiation, et il forme avec le deuxième tome, *On y va 2* (1974), le cours élémentaire. *On y va 3* (1975), le cours de perfectionnement, complète le cycle des tomes 1-2. Le manuel se divise en cours de 20 heures, chaque tome en contenant quatre.

Quant aux vocabulaires de la série d'On y va, dans tous les trois tomes il y a aussi bien un vocabulaire séparé pour chaque leçon qu'un vocabulaire alphabétique à la fin du manuel. Dans les deux premiers tomes, le vocabulaire alphabétique ne donne qu'une liste des termes français et l'indication de la leçon où se rencontre le mot en question. Seul On y va 3 inclut un vocabulaire alphabétique français-finnois. Le nombre des mots dans ces trois vocabulaires alphabétiques, utilisés donc comme notre vocabulaire de comparaison, est de 2488 au total.

#### 2.1.2. On y va, On y va toujours et On y va encore

La série de manuels de français que nous utiliserons dans l'analyse des épreuves des années 80 comprend trois livres de textes, *On y va* (Sohlberg, A-L. - Tella, S. - Uomala, L.), *On y va toujours* (Sohlberg, A-L. - Tella, S. - Uomala, L.), *On y va encore* (Sohlberg, A-L. - Tella, S. - Uomala, L. - Pyysalo, I.), et deux livres d'exercices, laissés ici de côté. *On y va* (de l'an 1981) s'applique soit au manuel de la langue C à partir de la VIII<sup>e</sup> classe du collège, soit au premier manuel de la langue D, commencée au lycée. En ce qui concerne les études du lycée, il comporte les cours D1-3. *On y va toujours* (1983) et *On y va encore* (1983), qui constituent la suite pour *On y va*, sont destinés uniquement à l'emploi du lycée. Le premier, comprenant les cours D4-6, est étudié pendant la deuxième année, et ce dernier, incluant les cours D7-9, pendant la troisième année du lycée.

Dans les trois livres de cette série sont présents les vocabulaires distincts pour chaque leçon, ainsi que les vocabulaires alphabétiques. On y va et On y va encore sont pourvus des vocabulaires alphabétiques bilingues, tandis qu'On y va toujours n'inclut qu'un vocabulaire français-finnois. Dans le vocabulaire alphabétique d'On y va encore ont été rassemblés en plus les mots qui se trouvent dans les deux premiers tomes. Dans ces conditions, nous nous bornerons dans notre analyse à utiliser le vocabulaire français-finnois d'On y va encore, qui se compose en tout de 2256 mots.

#### 2.1.3. Dis donc! On y va

Quant aux épreuves des années 90, elles seront examinées par rapport au vocabulaire de la série Dis donc! On y va, qui comporte trois livres de textes, Dis donc! On y va D1-3 (Tella S. - Uomala, L. - Pyysalo, I.), Dis donc! On y va D4-6 (Tella S. - Uomala, L. - Pyysalo, I.), Dis donc! On y va D7-8 (Tella S. - Uomala, L. - Pyysalo, I. - Kujala-Malinen, M.), et trois livres d'exercices. La série a été préparée pour les études de français comme la langue D au lycée, et les tomes (datant des ans 1989, 1990 et 1991) sont destinés à être étudiés à titr d'un par an.

En plus des vocabulaires des leçons, chaque tome de *Dis donc!* comprend un vocabulaire bilingue à la fin du manuel. Les vocabulaires français-finnois, qui constituent notre documentation de comparaison, contiennent au total 2885 mots.

#### 2.2. La structure des épreuves du corpus

Vu que les six épreuves écrites sélectionnées pour notre corpus datent de l'époque postérieure à la modification<sup>94</sup> que les épreuves de langue étrangère du baccalauréat subirent dans les années 70, elles présentent toutes une structure assez homogène. En effet, chaque épreuve étudiée, de l'an 1978 à 1999, se compose de la compréhension écrite, de l'épreuve de structures (l'épreuve de structures et de vocabulaire dans les épreuves de 1998 et de 1999) et de la composition. Les épreuves des années 1998 et 1999 comprennent en outre la partie des questions ouvertes, nouveauté introduite dans toutes les épreuves de langues étrangères au début des années 90. Enfin, pour rendre notre analyse plus aisée à suivre, nous avons jugé utile de décrire ici plus en détail les

...

<sup>&</sup>lt;sup>94</sup> Voir le chapitre 1.2.3.2. Du diplôme élitaire au diplôme des masses.

différentes parties de ces épreuves et d'en présenter les éventuelles caractéristiques et les différences.

#### 2.2.1. Compréhension écrite

Dans toutes les épreuves, la première partie est constituée par la compréhension écrite qui est encore divisée en textes différents. La compréhension des textes est mesurée par le questionnaire à choix multiple où pour chacune des questions sont proposées quatre réponses alternatives.

La compréhension écrite des épreuves de 1978 et de 1979 est formée de deux textes, sur lesquels portent au total trente questions. Les épreuves de 1988 et de 1989 se composent, par contre, de trois textes différents, alors que le nombre des questions y portant est le même. Quant aux épreuves de 1998 et de 1999, elles contiennent deux compréhensions écrites distinctes. La première de celles-ci suit la forme traditionnelle: elle comporte deux textes dont la compréhension est testée par le questionnaire à choix multiple constitué de vingt questions. La deuxième partie de la compréhension écrite, appelée "les questions ouvertes", est formée d'un texte sur le contenu duquel il y a cinq questions en finnois, et auxquelles il faut répondre brièvement, également en finnois.

#### 2.2.2. Épreuve de structures

Dans les six épreuves de notre corpus, la partie de l'épreuve de structures présente le plus d'écarts. Le fait commun est de se fonder soit sur un ou plusieurs textes, soit sur un ensemble de phrases, où il y a des cases blanches en un ou deux éléments à compléter. Pour ce qui est du nombre des cases blanches et de la nature des renseignements donnés pour celles-ci, ils peuvent varier, même considérablement, selon l'épreuve.

En 1978, l'épreuve de structures est constituée par trois parties, contenant en tout dix points indépendants. Dans la première partie, comprenant quatre cases blanches, il est demandé de se servir des pronoms relatifs *qui*, *que* ou *dont*; la deuxième partie consiste en conjugaison de trois verbes assignés; et, dans la troisième partie, les cases blanches, qui sont trois, doivent être complétées avec un article ou de ne rien y

ajouter. En 1979, l'épreuve de structures se base sur un texte uni qui contient en tout vingt cases blanches, toutes manquant de renseignements.

Dans les épreuves des années 80, l'épreuve de structures comprend un texte avec vingt cases blanches. Dans l'épreuve de 1988, il y a neuf cases blanches qui sont laissées sans renseignement, alors que dans celle de 1989 il n'y en a plus qu'une seule. Les renseignements sont donnés, dans les deux épreuves, pour la plupart en finnois.

Vu que dans les épreuves des années 90 cette partie a pour nom l'épreuve de structures et de vocabulaire, elle ne porte plus seulement sur les connaissances de structures, mais teste aussi la maîtrise du vocabulaire des candidats. Un changement par rapport aux autres épreuves du corpus est aussi l'introduction de réponses alternatives pour les cases blanches, dont le nombre dans le texte de l'une et de l'autre de ces épreuves est de trente au total.

#### 2.2.3. Composition

La dernière partie partie consiste, dans toutes les six épreuves de notre corpus, à rédiger une composition de 100 à 150 mots sur l'un des trois sujets donnés.

# 2.3. Quelques observations théoriques sur les méthodes de testing utilisées dans les épreuves du corpus

Des quatre compétences fondamentales de la langue, c'est-à-dire la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, <sup>95</sup> les épreuves de langue étrangère du baccalauréat finlandais mesurent trois. Seul le testing de l'expression orale <sup>96</sup> n'est pas jusqu'à présent inclus dans l'examen. Dans les épreuves écrites de notre corpus, les exercices sont visés à la mesure de la compréhension écrite et de l'expression écrite.

En premier lieu, signalons que dans le testing d'une langue étrangère, quelle que soit la méthode utilisée, il faut tenir compte de deux concepts d'une importance

<sup>95</sup> Valette, R., Modern Language Testing<sup>2</sup>. s.l. 1967, 217.

<sup>&</sup>lt;sup>96</sup> Les tests de l'expression orale existent à l'échelle nationale depuis l'an 1994, mais les lycées ne sont pas obligés d'en organiser, ni les étudiants d'y participer, Anon., 'Lisää resursseja suullisen kielitaidon

primordiale: la réliabilité et la validité. La réliabilité signifie la constance du score d'un test, indépendamment des conditions de la mesure. Par exemple, au cas où les candidats participeraient deux fois à la même épreuve, leurs résultats ne devraient pas y présenter de grandes variations. Avec la validité, on fait référence à la pertinence d'un test. La validité est ce que le test est censé mesurer, ce qu'il doit mesurer. Le test peut être considéré comme valide quand il est opportun, approprié et pratique. Enfin, la réliabilité et la validité sont des qualités qui dépendent de l'une de l'autre: si un test manque de validité, il manquera aussi bien de réliabialité. 97

Ensuite, à propos des méthodes de testing dans les épreuves de notre corpus, présentons d'abord le test à choix multiple, utilisé dans la partie de compréhension écrite, ainsi que dans celle de structures et de vocabulaire des épreuves de 1998 et de 1999. Comme instrument de mesure des connaissances de la langue étrangère, il est rapide, économique, objectif, et la réliabilité de ses résultats est haute. Cependant, pour garantir qu'un test à choix multiple est bon, il faut que la validité de chacune de ses questions soit consciencieusement vérifiée et prétestée, et qu'il soit conforme aux règles généraux y désignés. Par exemple, il est à s'assurer que chaque question est indépendante des autres: la solution d'un point ne doit pas aider à celle d'un autre point ou bien l'empêcher; les réponses alternatives doivent être univoques et assez courtes; le contexte doit être clair; et, pour ce qui surtout des épreuves de la compréhension de la lecture, les questions doivent être faites de telle façon que les étudiants ne sont pas capables d'y répondre sans avoir lu le texte. 98

Quant au testing par les questions ouvertes, il est destiné à mesurer deux différentes compétences: la compréhension écrite et la rédaction. Cependant, dans nos épreuves, où les étudiants répondent en leur langue maternelle, on attache plus d'importance à la compréhension qu'à l'expression. Comme méthode de testing les questions ouvertes sont, par rapport au choix multiple, plus délicates à évaluer mais plus rapides à rédiger. Dans le choix du texte et la préparation des questions, il est à tenir compte des compétences des sujets testés, de telle sorte que le vocabulaire et les structures en

testaamiseen', *Tempus* 4/00, 8; Saarinen, S., 'Lukion suullisen kielitaidon kokeet – SUKOLin kyselyn tuloksia', *Tempus* 3/00, 10-11.

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> Bachman, L.F., Fundamental Considerations in Language Testing. Hong Kong 1990, 24-25; Valette 44-46

<sup>&</sup>lt;sup>98</sup> Id. 6-7, 205; Lado, R., Language Testing<sup>5</sup>. The Construction and Use of Foreign Language Tests. London 1961, 191-192.

soient convenables pour leur niveau. Sur ce point, les recherchent sur le rôle du vocabulaire dans la compréhension d'un message ont montré qu'il faut connaître au moins 70-75 des mots pour pouvoir suivre un texte, 90 pour comprendre les idées essentiales, et 95 pour comprendre aussi les détails.

L'épreuve de la structure consistant en un texte à trous où les étudiants produisent les réponses soi-mêmes est l'une des méthodes les plus utilisées dans le testing d'une langue étrangère, particulièrment en classe. En rédigeant un test de la structure, il faut surtout prêter attention à ce que le contexte autour des cases blanches soit assez vaste. Ceci pour minimiser les éventuelles ambiguïtés, ainsi que pour rendre l'utilisation de la langue le plus normal et naturel possible. A éviter sont par exemple les points où deux langues se sont mélagées (p.ex. Je vais 'kotiin') et les points où les verbes sont donnés à l'infinitif (Je 'aller' à la maison). Au cas où l'on veut utiliser la langue maternelle dans des renseignements, il serait souhaitable que les phrases en question soient traduites entièrement ('Menen kotiin', Je vais \_\_\_\_\_). 101

Enfin, parmi les différents tests de l'expression écrite d'une langue étrangère, la composition peut être considérée comme la méthode la plus sophistiquée. En effet, elle exige de l'apprenant la maîtrise du vocabulaire, de l'ortographe et de la grammaire. En outre, quand il s'agit de la composition libre<sup>102</sup>, comme c'est le cas dans nos épreuves, elle demande aussi de l'habilité d'organiser des idées, de choisir le vocabulaire approprié, de l'aisance de la parole et du style. Néanmoins, comme point faible dans le testing par la composition est le manque d'objectivité. La note de la même copie peut varier assez considérablement selon le professeur, et il est aussi possible qu'un professeur, après avoir relu les copies, ne les note pas de la même façon qu'après la première lecture. D'où la nécessité des préparatifs soigneux du test: la notation doit être bien préétablie et les sujets de composition doivent être appropriés au niveau des étudiants.<sup>103</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>99</sup> Valette 207-208.

<sup>&</sup>lt;sup>100</sup> Kristiansen, I., 'Elaborointi – teorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen', *Tempus* 2/94, 7.

<sup>&</sup>lt;sup>101</sup> Valette 231-232; Lado 150.

<sup>102</sup> S'oppose à la composition contrôlée dans laquelle il faut écrire sous la direction bien précise, avec pour résultat que la production de chacun des étudiants est plus ou moins la même, Valette 246.

#### 2.4. Remarques préliminaires sur l'analyse

Dans la présente analyse, nous nous proposons de progresser de manière à ce que les six parties écrites de l'épreuve du français soient traitées par rang d'ancienneté, de 1978 à 1999. Au niveau de chaque épreuve, les parties du discours, soit les substantifs, les adjectifs et les verbes, constituant notre objet d'étude, seront examinées une par une, dans les chapitres différents. En plus, pour plus de clarté, ces chapitres seront encore subdivisés de telle sorte que chacune des différentes parties des épreuves sera étudiée à part.

Au début de chaque chapitre, les résultats obtenus seront d'abord mis sous forme de tableau, où le nombre des mots absents dans le manuel de comparaison sera indiqué en pourcentage, avec la précision d'une décimale. En outre, dans les tableaux sera indiqué le nombre total des termes appartenant à la partie du discours en question et le nombre des termes de sens différent, c'est-à-dire les mots qui se trouvent dans le vocabulaire des manuels mais qui y ont un sens différent. Comme exemple de ces mots dits homographes mentionnons le vol, qui se rencontre dans l'épreuve au sens 'cambriolage', mais auquel dans le vocabulaire n'est donné que sa première signification 'volée'. Enfin, dans l'analyse des verbes, les tableaux présenteront aussi une colonne marquée "réfléchis" qui désigne le nombre des verbes qui se trouvent dans le texte à la forme pronominale mais auxquels manque dans notre manuel le pronom réfléchi, et vice-versa.

A propos des mots absents dans les manuels, il est à noter que cette catégorie ne tient pas compte des termes dont la signification doit être évidente aux étudiants. A titre d'exemple citons les cas comme le hobby (anglicisme d'un usage très courant), le mal (adjectif inclus dans le vocabulaire, mais utilisé sous forme nominale), la table de muit (mot composé dont les deux éléments sont inclus dans le vocabulaire en conservant leur sens original) et l'étiquette (mot dont l'équivalent finnois est très proche). En plus, dans notre analyse seront laissés de côté les abréviations, les noms propres, et les noms de pays et de nationnalité. La raison de négliger ces deux derniers s'ensuit du fait qu'ils ne sont pas compris dans les vocabulaires alphabétiques des manuels On y va des années 70 et 80.

<sup>103</sup> Id. 217, 254.

Pour finir, il faut encore faire quelques remarques sur les citations, prises dans des épreuves pour l'illustration de notre analyse. En premier, signalons que dans tous les exemples, désignés par la numérotation, les mots absents de la partie du discours en cours d'analyse seront marqués par le soulignement simple. Ensuite, quant aux mots absents appartenant à une partie du discours différente de ce dont il est question dans chaque cas, ils seront marqués par le pointillé. Ceci pour donner une meilleure vision d'ensemble de la proportion des mots non enregistrés, ainsi que pour mettre en relief d'éventuels problèmes qu'ils posent, tous ensemble, à la capacité des étudiants d'y répondre.

#### 2.5. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du printemps 1978

#### 2.5.1. Les sujets des textes de l'épreuve

Les deux textes de la partie de compréhension écrite manquent de titres et de renvois bibliographiques. D'après leurs sujets, nous pouvons cependant supposer qu'il s'agit d'articles de journal ou de revue. Le premier texte traite le Tour de France. On y parle de son histoire, de son organisation, de ses coureurs, et de la passion qu'il provoque en France. Parmi les cyclistes professionnels, l'article se concentre en particulier sur "l'enfant chéri des Français", Raymond Poulidor, qui est considéré comme le coureur le plus populaire de l'époque. Quant au texte II, le sujet en est un événement rare qui s'est passé à la cathédrale de Notre-Dame. Un jeune homme est monté au sommet de l'une des deux tours de la cathédrale, et ensuite, suscitant une grande attention chez les passants, s'en est déplacé à l'autre avec une corde.

#### 2.5.2. Les substantifs

#### 2.5.2.1. Compréhension écrite

Tableau 2

	texte I	Q.C.M. <sup>104</sup>	texte II	Q.C.M. II	(otal
total	122	115	99	47	383
absents	35	33	29	10	107
dans le manuel	28,7 %	28,7%	29,3 %	21,3%	27,9 %
de sens différent	2	0	1	0	3

<sup>104</sup> Questionnaire à choix multiple.

Comme les chiffres du tableau ci-dessus le montrent, entre les textes I et II il n'y a pas de grandes différences dans le nombre des substantifs ignorés de notre manuel On y va. De plus, nous pouvons constater que ni l'un ni l'autre de ces textes ne se caractérise par une terminologie spéciale; les substantifs y sont, à de rares exceptions près, de la langue quotidienne.

Quant aux substantifs absents du texte I, il est possible d'en repérer un grand nombre, dont la signification pourrait être assez facile à déduire sur la base des termes ayant le même radical et présents dans le manuel. Citons comme exemples les mots suivants: enthousiaste (enthousiasme), participant (participer), pédales (pédaler), vainqueur (vaincre), gentillesse (gentil), simplicité (simple). Cependant, il convient de remarquer que parmi les substantifs inconnus figure aussi l'un des mots-clés du texte, coureur (7 attestations), dont le sens 'pistard', par contre, ne se découvre pas à partir du terme 'courir', connu du manuel, qui se présente avec le sens 'aller rapidement'. Ainsi, seul le sujet du texte, Tour de France, peut aider l'étudiant à deviner sa signification.

Enfin, parmi les substantifs absents du texte II, nous pouvons également repérer de nombreux termes que les étudiants sont, selon toute probabilité, capables de comprendre. Prenons comme exemples les mots dont les équivalents finnois ont une ressemblance bien visible: architecture (arkhitehtuuri), cathédrale (katedraali), gendarme (santarmi), messe (messu), performance (performanssi), pirouette (piruetti), sirène (sireeni), spectacle (spektaakkeli).

### 2.5.2.2. Épreuve de structures

Tableau 3

Luncuu	I II DI CHI C					
total	absents dans	de sens				
	le manuel	différent				
15	0 (0 %)	0				

L'épreuve de structures ne comprend aucun substantif non enregistré dans le manuel, et aucune des cases blanches n'exige l'emploi d'un substantif.

#### 2.5.2.3. Composition

Tableau 4

total	absents dans le manuel	de sens différent
18	5 (27,8 %)	1

En premier lieu, notons que les sujets de composition, Être majeur à dix-huit ans, Comment vivaient nos grands-parents et Un professeur que je n'oublierai jamais, ne se rattachent aucunement aux thèmes des textes de la première partie de l'épreuve. Ensuite, pour ce qui est les substantifs non enregistrés, l'un parmi eux se trouve dans le titre: grand-parents. Pourtant, vu que ce mot composé est formé d'éléments connus de notre manuel, grand et parents, il n'y aura pas à douter que l'étudiant n'en saisisse la signification. Enfin, les autres substantifs inconnus, se rencontrant dans les explications des deux premiers sujets, ne jouent pas de rôle significatif pour la compréhension.

#### 2.5.3. Les adjectifs

### 2.5.3.1. Compréhension écrite

Tableau 5

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	total
total	45	32	34	22	133
absents	10	0	9	1	20
dans le manuel	22,2 %	0 %	26,5 %	4,5 %	15,0%
de sens différent	1	0	0	0	1

Dans le texte I, les adjectifs ignorés du manuel ne figurent pas comme des mots-clés parmi les phrases sur lesquelles portent les questions. Dans le texte II, en revanche, nous avons décelé deux cas où l'incompréhension d'un adjectif peut influer sur le choix d'une mauvaise réponse alternative. Dans le premier, il s'agit de l'adjectif tendu, qui se trouve dans l'histoire, et, dans le deuxième, de l'adjectif bruyant, qui se présente dans le questionnaire comme l'une des bonnes réponses. Les voici cités dans leur contexte:

- (1) Pourquoi a-t-il si peu dormi?
  - a) Il était si nerveux
  - b) Il avait peur d'être seul dans la cathédrale
  - c) Il cherchait une corde
  - d) Il avait trop à faire

Content d'avoir réussi la première <u>partie</u> de son projet, notre ami a essayé de dormir un peu, mais il était si <u>tendu</u> qu'il a eu de la peine à s'endormir.

- (2) Comment était l'arrivée des gendarmes?
  - a) Bruyante
  - b) Lente

- c) Inattendue
- d) Discrète

Leurs voitures se sont arrêtées avec un bruit de <u>freins</u> qui <u>perçait</u> les oreilles: les portes se sont ouvertes et on a vu des uniformes partout.

# 2.5.3.2. Épreuve de structures

Tableau 6

total	absents dans le manuel	de sens différent	
1	0 (0 %)	0	

Dans cette partie de l'épreuve, il n'y a pas de point qui exige un adjectif. Le seul adjectif présent dans les dix phrases est bon.

### 2.5.3.3. Composition

Tableau 7

total	absents dans le manuel	de sens différent	
5	2 (40,0 %)	0	

L'un des adjectifs non enregistrés, *majeur*, se présente dans le premier titre, *Être majeur à dix-huit ans*, et l'autre, *mûr*, dans les instructions de celui-ci. Il est à supposer que le sens, au moins approximatif, en ressortira du contexte.

#### 2.5.4. Les verbes

#### 2.5.4.1. Compréhension écrite

Tableau 8

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	total
total	88	114	93	56	351
absents	10	5	8	3	26
dans le manuel	11,4 %	4,4 %	8,6 %	7,1 %	7,4 %
de sens différent	1	0	0	2	3
réfléchis	4	2	5	4	15

En comparant les pourcentages ci-dessus à ceux des tableaux 1 et 4, nous nous rendons compte que les textes de compréhension écrite présentent dans la catégorie

des verbes le nombre le moins élevé de termes ignorés des vocabulaires d'On y va. Néanmoins, nous avons pu remarquer que les verbes inconnus, quoique relativement peu nombreux, ont souvent une importance essentielle. Pour faire preuve de cela, prenons dans les deux textes un cas où justement ces verbes non enregistrés sont des mots-clés.

- (3) Que s'est-il passé en 1964?
  - a) Le public croyait que Poulidor avait gagné
  - b) Le vainqueur n'a pas été applaudi
  - c) Le public a oublié son enfant chéri
  - d) Anquetil <u>a sifflé</u> Poulidor

C'est ainsi que, en 1964, Jacques Anquetil <u>fut sifflé</u> en passant le premier la ligne d'arrivée, alors que Poulidor, qui n'<u>occupait</u> que la deuxième place, <u>fut</u> follement applaudi.

- (4) Qu'a-t-il fait le lendemain?
  - a) Il a changé de projet
  - b) Il a continué à agir selon son plan
  - c) Il a essayé de dormir
  - d) Il a mis la corde autour de lui

Assez tôt le lendemain matin, il a commencé à <u>mettre à l'exécution</u> la deuxième <u>partie</u> de son projet.

# 2.5.4.2. Épreuve de structures

Tableau 9

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
16	0 (0 %)	1	0

L'une des trois parties de cette épreuve consiste à conjuguer des verbes, donnés à l'infinitif. Citons-les ici:

- (5) S'il 'bavarder' encore quelques minutes, il sera fatalement en retard.
- (6) Il faut qu'il 'partir' tout de suite!
- (7) S'il 'être arrivé' quelques secondes plus tard, il aurait manqué le train.

Vu que tous les trois verbes se rencontrent dans le manuel et qu'ils sont en plus réguliers par leur conjugaison, nous pouvons présumer que ces points poseront à peine des difficultés aux étudiants.

#### 2.5.4.3. Composition

Tableau 10

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
20	2 (10,0 %)	0	0

Le seul verbe absent, décrire (deux attestations), se trouve dans la partie explicative du deuxième sujet Comment vivaient nos grands-parents. Comme le titre est bien explicite, il ne jouera cependant pas de rôle important pour comprendre la tâche.

#### 2.6. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du printemps 1979

#### 2.6.1. Les sujets des textes de l'épreuve

L'épreuve comporte trois textes, dont deux font partie de la compréhension écrite et un de l'épreuve de structures. De même qu'au printemps précédent, en 1978, aucun des textes ne contient ni titres ni renvois bibliographiques. Le texte I, qui pourrait être originaire d'une revue, raconte une vieille histoire de famille qui se situe au temps de Noël. Les protagonistes en sont la tante du narrateur, Monique, et un cambrioleur. En deux mots, l'idée de l'histoire est le nez de la tante Monique qui se casse dans un accident à la veille de Noël. Il s'en suit que son visage, ressemblant à celui d'un cadavre avec toutes ses bandes, fait évanouir le cambrioleur, qui est entré dans la maison de la famille de Monique le soir de l'accident. Ensuite, pour le texte II a été choisi un article à but informatif, pris sans doute dans un journal. Il traite de l'histoire de la Louisiane, du temps qu'elle était encore en possession des Français. De plus, le texte décrit la situation de la francophonie dans la Louisiane actuelle. Enfin, dans le texte de la deuxième partie, il s'agit vraisemblablement d'un extrait littéraire, tiré d'un roman ou d'une nouvelle. Le texte, qui est très court, parle de Mme et M Lebrun qui un soir, rentrés du théâtre, trouvent leur appartement cambriolé.

#### 2.6.2. Les substantifs

### 2.6.2.1. Compréhension écrite

Tableau 11

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	total
total	160	68	158	73	459
absents	47	12	47	23	129
dans le manuel	29,4 %	17,6	29,7 %	31,5 %	28,1 %
de sens différent	2	1	5	2	10

D'abord, quant au texte I, il convient de noter que beaucoup de substantifs absents fonctionnent comme mots-clés dans le déroulement de l'histoire. Par exemple, les deux protagonistes, tante (5 attestations) et cambrioleur (4 attestations), ainsi que le sujet central du récit, nez (6 attestations), sont tous ignorés du manuel. Pour cerner encore mieux la difficulté causée par les substantifs inconnus, rapportons ici l'un des paragraphes les plus compliqués du texte, qui comporte la réponse pour une des quinze questions, citée ci-dessous:

- (8) Quelle a été sa réaction devant Monique?
  - a) C'en a été trop pour ses nerfs
  - b) Il s'est vite sauvé
  - c) Il a eu besoin d'une tasse de thé
  - d) Il est tombé mort

A ce moment, je cessais toujours de <u>m'identifier</u> avec <u>tante</u> Monique et je devenais le voleur, ce type <u>pâle</u>, avec <u>un bouton</u> sur <u>le menton</u>, qui aurait bien eu besoin d'une tasse de thé, mais qui avait eu <u>la malchance</u> de <u>braquer une lampe</u> électrique sur <u>un cadavre</u> debout, <u>orné</u> de deux yeux au <u>beurre noir</u> et de <u>bandages sanglants</u> sur tout le visage. Il <u>arriva</u> ce qui devait <u>arriver</u>: <u>le cambrioleur perdit connaissance</u> et tomba par terre.

Ensuite, dans le vocabulaire du texte II, il y a également un bon nombre de substantifs inconnus qui figurent dans les phrases cruciales. Comme exemple citons le cas suivant:

- (9) Quel est le contenu du <u>traité</u> de Paris?
  - a) Les Français perdent le Canada
  - b) Le traité confirme la victoire des Français
  - c) La Louisiane sera gouvernée par le général Wolf
  - d) Le Canada devient <u>une partie</u> de <u>l'Empire</u> français

Cet <u>immense territoire</u> devint français à la fin du dix-septième siècle, après que les Français étaient arrivés à <u>chasser</u> leurs rivaux espagnols et anglais. En plus de la Louisiane, <u>l'empire</u> français d'Amerique du Nord <u>comprenait</u> le Canada. <u>Le traité</u> de paix de Paris de 1763 <u>confirma</u> pour la France <u>la perte</u>

de celui-ci, <u>passé</u> à l'Angleterre après la victoire du <u>général</u> Wolf sur <u>les</u> <u>troupes</u> français.

Pour finir, faisons une remarque à propos du questionnaire à choix multiple du texte II. Nombre de questions se basent, comme celle citée ci-dessus, sur des faits historiques réels, si bien qu'il est même possible d'y répondre sans le texte de l'épreuve. Aussi, la question que nous pouvons nous poser est: les questions de ce genre répondent-elles aux requis d'un questionnaire à choix multiple, destiné à mesurer la compréhension écrite des étudiants et non leur culture générale? A noter encore les questions citées à l'occasion des verbes, dans le chapitre 2.6.4.1.

## 2.6.2.2. Épreuve de structures

Tableau 12

total	absents dans le manuel	de sens différent
25	1 (4,0 %)	0

Dans cette épreuve, il n'y a pas de points à compléter avec un substantif. Quant au seul substantif non enregistré, *bouquet*, il se présente devant une case blanche, suivie du mot *fleurs*. Comme sa signification peut être facilement déduite sur la base du mot finnois parlé *puketti*, utilisé à côté de l'équivalent finnois, l'étudiant parvient certainement à saisir qu'il s'agit de former un mot composé:

(10) Mme Lebrun attend son mari. Il rentre avec <u>un bouquet</u> ...... fleurs.

#### 2.6.2.3. Composition

Tableau 13

total	absents dans le manuel	de sens différent	
15	2 (13,3 %)	0	

Parmi les sujets de composition, Le coin que je préfère, Un souvenir de Noël et Le téléphone – ami ou ennemi, le deuxième est lié d'une manière relâchée au texte I, parlant d'un événement qui s'est passé à Noël. Concernant les deux substantifs absents, aise et ennemi, ce dernier se trouve dans le titre. Il se peut cependant que, soit en s'aidant de ses connaissances de l'anglais, soit en déduisant à partir du contexte, l'étudiant en comprenne le sens.

#### 2.6.3. Les adjectifs

#### 2.6.3.1. Compréhension écrite

Tableau 14

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	total
total	36	18	45	26	125
absents	12	1	14	5	32
dans le manuel	33,3 %	5,6 %	31,1 %	19,2 %	25,6%
de sens différent	0	0	0	0	0

Dans le premier texte, nous avons repéré deux cas où l'incompréhension d'un adjectif peut mener l'étudiant à une réponse erronée. Dans l'un, il est question de l'adjectif délicieux, se trouvant dans l'histoire, et, dans l'autre, de l'adjectif désert, qui figure comme la bonne réponse dans le questionnaire. D'autre part, au cas où l'étudiant connaît les adjectifs anglais delicious et desert, ces points ne se réveleront pas si difficiles. Les voici cités:

### (11) Comment était tante Monique?

- a) Moins jolie que ses soeurs
- b) Toujours malheureuse
- c) Son nez était trop grand
- d) Elle avait un joli visage

Tante Monique était l'aînée et la plus <u>délicieuse</u> de mes <u>tantes</u>. Je <u>revois</u> une petite <u>créature</u> aux yeux bleus et aux cheveux <u>châtains</u>. Comme le reste de son visage, son <u>nez</u> était <u>une merveille</u> d'harmonie, et ce fut un véritable malheur qui lui <u>arriva</u>, lorsque, <u>la veille</u> de Noël, descendant d'<u>un tramway</u> au retour de la ville où elle était allée faire ses achats de dernière minute, ella tomba en plein sur ce <u>nez adorable</u>. <u>Craquements</u>, sang, horreur, <u>le nez</u> était cassé!

### (12) Pourquoi était-elle contente en rentrant?

- a) La maison était déserte
- b) Sa famille était là
- c) Elle s'est vue dans la glace
- d) Elle n'avait plus mal

Monique trouva la maison <u>plongée</u> dans <u>l'obscurité</u>. Ses jeunes soeurs étaient encore dans les magasins, et sa mère — ma grand-mère — sans doute à l'église.

Mais se voyant dans la glace, Monique fut plutôt contente de ne voir personne: elle avait les yeux au beurre noir, le pansement lui masquait la moitié du visage. Pour comble, son nez saignait encore, et le coton qui l'enveloppait était rouge. L'idée d'expliquer l'accident à sa mère qui était dure d'oreille, d'écouter rire ses soeurs, c'en était trop pour elle. Monique décida d'aller se coucher et de faire semblant de dormir quand les autres arriveraient.

Dans le deuxième texte, bien que le nombre des adjectifs inconnus arrive quasi au niveau du texte précédent, nous ne pouvons montrer aucun point où un adjectif absent dans le manuel ait de l'importance quand on répond aux questions.

# 2.6.3.2. Épreuve de structures

Tableau 15

total	absents dans le manuel	de sens différent	
4	0 (0%)	0	

Aucun des quatre adjectifs de cette partie de l'épreuve ne manque dans les vocabulaires d'On y va; aucune des cases blanches ne demande qu'on se serve d'un adjectif.

### 2.6.3.3. Composition

Tableau 16

total	absents dans le manuel	de sens différent
0	0 (0 %)	0

Les sujets de composition ne contiennent pas d'adjectifs.

### 2.6.4. Les verbes

#### 2.6.4.1. Compréhension écrite

· Tableau 17

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	total
total	122	84	95	81	382
absents	21	1	17	9	48
dans le manuel	17,2 %	1,2 %	17,9 %	11,1 %	12,6%
de sens différent	4	1	9	2	16
réfléchis	3	1	3	0	7

Par rapport aux parties du discours déjà analysées, nous remarquons que la catégorie des verbes inclut un nombre visiblement mineur de termes ignorés du manuel. Malgré cela, nous pouvons soulever plusieurs questions, dont les solutions peuvent être difficiles à résoudre sans la compréhension de quelques verbes.

Quant au texte I, voici deux exemples. Dans le premier, il est à prêter attention à l'éventuelle difficulté de l'étudiant de choisir entre les réponses alternatives A et B. Quant au deuxième, la difficulté résidera entre les réponses B et C.

- (13) Quels étaient les sentiments de Monique?
  - a) Elle ne sentait que de la peur
  - b) Malgré sa peur, elle avait pitié de lui
  - c) Elle lui a tout pardonné
  - d) Elle trouvait la situation comique

»J'<u>ai failli</u> mourir, mes enfants. C'est vrai, vous savez. Je suis restée <u>plantée</u> là, comme <u>un mannequin de cire figée</u> de peur.»

C'était un jeune homme à l'air effrayé avec un <u>vilain bouton</u> sur <u>le menton</u>. Tout d'abord, Monique <u>éprouva</u> »l'impression qu'il faudrait lui offrir un sandwich et une tasse de thé... Après tout, c'était quand même Noël!»

- (14) Quel a été <u>le sort</u> du jeune homme?
  - a) Il est mort en prison
  - b) Il s'est consolé bientôt
  - c) On parle toujours de lui dans la famille
  - d) On l'a mis en prison après Noël

Quant au <u>cambrioleur</u>, le pauvre homme, il passa Noël en prison. Mais cela le <u>consolera</u> peut-être de savoir qu'il <u>fait</u>, depuis lors, <u>partie</u> de notre folklore familial.

Dans le texte II, il est possible de mentionner trois cas où les verbes non enregistrés figurent dans les phrases-clés. Citons premièrement deux questions pour lesquelles les réponses se trouvent dans le même paragraphe. A propos des verbes soulignés, il est à remarquer que *flotter* et *passer* font partie de la catégorie des verbes de sens différent. Mais, ayant ici un sens assez éloigné de celui que leur donne *On y va (flotter* au sens 'surnager' et *passer* au sens 'employer un temps'), nous pouvons les considérer comme incompréhensibles aux étudiants.

- (15) Que dit-on de l'originalité des <u>parties</u> des Etats-Unis?
  - a) Hawaï est le plus original des Etats
  - b) L'Alaska est moins original que la Louisiane
  - c) Sans Hawaï et l'Alaska, la Louisiane serait le plus original
  - d) Sans la Louisiane, l'Alaska serait le plus original
- (16) Que dit-on de la Louisiane?
  - a) Sous la monarchie elle avait un drapeau étoilé
  - b) Elle est passée de mains en mains
  - c) La Louisiane utilise encore le tricolore
  - d) C'est là qu'a commencé la Révolution

La Louisiane est, sans doute, de tous les Etats de l'Union nord-américaine, le plus original, si on ne <u>tient</u> pas <u>compte</u> de Hawaï et de l'Alaska. En Louisiane,

on a vu <u>flotter</u> dix <u>drapeaux</u> différents, depuis <u>la bannière</u> de la monarchie française, en <u>passant</u> par le tricolore <u>révolutionnaire</u>, jusqu'au <u>drapeau étoilé</u> actuel.

Enfin, dans le troisième exemple que nous allons citer, le verbe dont la compréhension importe le plus est *chasser*.

- (17) Que s'est-il passé en 1803?
  - a) Les Américains ont doublé le territoire de la Louisiane
  - b) On a payé un prix énorme pour la Louisiane
  - c) La France a vendu sa dernière possesion en Amérique du Nord
  - d) Napoléon a visité la Louisiane pour la dernière fois

Ce sont les mêmes raisons que présenta Napoléon en 1803 pour expliquer <u>la vente</u> de ce <u>territoire</u> (<u>redevenu</u> français en 1801) aux Etats-Unis pour la <u>modique</u> somme de 15 millions de dollars. Ainsi les Etats-Unis doublaient leur <u>territoire</u>, alors que la France <u>se trouvait</u> <u>chassée</u> du nouveau continent.

# 2.6.4.2. Épreuve de structures

Tableau 18

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
30	0 (0 %)	0	0

Dans cette troisième partie de l'épreuve, tous les verbes sont enregistrés dans les vocabulaires d'On y va. En ce qui concerne les cases blanches, dans deux il s'agit de choisir un auxiliaire approprié au temps qui convient, et dans une l'étudiant doit se rendre compte du fait qu'il doit se servir d'un pronom réfléchi:

- (18) »Mais c'est pour ce soir. Il faut qu'on ...... dépêche.»
- (19) Mais quand ils ...... rentrés [...], tout était sens dessus dessous dans l'appartement.
- (20) Des voleurs ...... emporté tous les objets de valeur et laissé un bout de papier avec ces mots: [...]

Vu que les candidats sont censés connaître le sens de tous ces verbes, se dépêcher, rentrer et emporter, qui sont, en outre, d'un usage courant dans le langage quotidien, nous pouvons supposer que ces points ne posent pas de grands problèmes.

#### 2.6.4.3. Composition

Tableau 19

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis	
7	1 (14,3 %)	0	0	

Le verbe absent dans notre manuel, décrire, se présente dans les indications pour le premier sujet de composition, Le coin que je préfère. Le titre étant néanmoins parfaitement compréhensible, ce mot ne jouera pas de rôle important pour comprendre ce qu'il s'agit de faire.

#### 2.7. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du printemps 1988

#### 2.7.1. Les sujets des textes de l'épreuve

L'épreuve inclut quatre textes qui sont tous sans références bibliographiques. Les trois premiers textes, qui constituent la partie de compréhension écrite, et qui ont été intitulés, comprennent un extrait littéraire et deux textes de nature informative. Dans le texte I, La guitare de Stradivarius, il est question d'une petite histoire fictive où les protagonistes sont un mendiant et un marchand. L'histoire raconte comment le mendiant trompe le marchand en lui vendant sa guitare à un prix trop élevé. Le texte II, s'intitulant Les femmes et le vin, présente deux portraits de femmes spécialistes du vin. Quant à leurs dénominations professionnelles, l'une est négociant-éleveur, et l'autre oenologue. Le texte III, Voyage aérien Paris-Lifjell, a pour sujet la situation de Paris en 1870, ville assiégée par les troupes allemandes. On parle du voyage à bord d'un ballon de deux aéronautes qui, pour libérer Paris du siège, ont l'intention d'aller à Tours, mais qui aboutissent finalement en Norvège, à Lifjell. Enfin, dans le quatrième texte, qui fait partie de l'épreuve de structures, il s'agit d'un court dialogue entre deux hommes, desquels l'autre propose de partir en vacances chez son cousin aux Alpes.

#### 2.7.2. Les substantifs

### 2.7.2.1. Compréhension écrite

Tableau 20

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	texte III	Q.C.M. III	total
total	52	43	152	60	202	96	605
absents dans	15	20	37	8	53	24	157
le manuel	28,8 %	46,5 %	24,3 %	13,3 %	26,2 %	25,0 %	26,0 %
de sens différent	0	0	3	0	4	3	10

En général, nous pouvons constater que le vocabulaire du texte I, La guitare de Stradivarius, qui est clairement le plus court des trois, se compose presque exclusivement de mots quotidiens, parmi lesquels, par ailleurs, se répètent les mêmes substantifs tout au long du récit. En voici quelques exemples: guitare (7 attestations), monsieur (6), francs (5), boutique (3).

Pourtant, il est à signaler que dans le texte, il y a deux substantifs inconnus qui se rencontrent dans la position-clé: les protagonistes de l'histoire, *le marchand* (4 attestations) et *le mendiant* (3). C'est justement à cause de ces deux mots que le pourcentage des substantifs absents dans le questionnaire à choix multiple arrive jusqu'à 46,5 %. En effet, dans quatorze cas sur vingt il est question soit du *marchand*, soit du *mendiant*.

Pour finir, remarquons encore que nous avons considéré comme inconnu le mot cuiller, bien que sa forme parallèle cuillère soit présente dans le manuel. A cause de la graphie alternative, il n'est pas évident que l'étudiant puisse deviner qu'il s'agit d'un synonyme. De plus, la graphie cuiller, qui est plus ancienne, est en passe d'être supplantée par celle de cuillère, s'accordant donc mieux au genre féminin. 105

Le texte II, Les femmes et le vin, traitant de la viticulture, contient un grand nombre de termes relatifs à ce domaine, si bien qu'il est possible d'en construire le champ lexical comme suit: vin (10 attestations), vignoble, vigneron, viticulteur, vinification, vendange, élevage du vin, éleveur, oenologue, cave, mise en bouteille, teneur en sucre, acidité, degré alcoolique, fermentation alcoolique, gaz carbonique. Vu que ces termes appartiennent en grande partie à un registre spécial, et que la plupart d'entre ceux-ci manquent dans notre manuel (11 sur 16), il n'est pas surprenant s'ils sèment quelque confusion. Prenons maintenant un exemple où, en plus de la terminologie de la viticulture, un rôle important est aussi joué par un terme relatif aux activités économiques, chiffre d'affaire:

- (21) Que dit-elle du temps des <u>vendages</u>?
  - a) C'est la saison où elle gagne le plus d'argent
  - b) Elle doit se lever à une heure du matin pour travailler
  - c) Elle doit travailler dehors toute la journée
  - d) C'est la période plus calme pour elle

<sup>&</sup>lt;sup>105</sup>DHF 539 s.v. cuiller, cuillère; TLF 578 s.v. cuiller, cuillère

Mon année <u>se déroule</u> en trois temps. <u>Les vendages</u> d'abord, six semaines pendant lesquelles je fais 60% de mon <u>chiffre d'affaire</u>: à une heure du matin, je suis encore au laboratoire où, à tout moment, on m'apporte des <u>échantillons</u>; 300 ou 400 fois, je mesure <u>la teneur en sucre</u>, le degré alcoolique, <u>l'acidité</u>.

Pour ce qui est du texte III, Voyage aérien Paris-Lifjell, les termes appartenant au vocabulaire spécifique y sont plutôt peu nombreux. Comme de rares exemples de ces mots moins banals citons hydrogène, siège (au sens du 'lieu où s'établit une armée'), aéronaute et braise. En revanche, il s'y trouve un certain nombre de mots, dont la signification l'étudiant peut parvenir à interpréter à partir des équivalents anglais: message (message), messager (messenger), gouverneur (governor ou kuvernööri en finnois), décision (decision), consolation (consolation), propriétaire (proprietor), honneur (honour).

Enfin, mentionnons encore que l'épreuve donne à l'étudiant la signification de quatre substantifs pour faciliter la compréhension du texte: grange, traîneau, nacelle et ancre. De ces mots, traîneau se trouve enregistré dans le manuel.

# 2.7.2.2. Épreuve de structures

Tableau 21

total	absents dans le manuel	de sens différent
22	2 (9,1 %)	1

L'épreuve de structures ne présente aucun point où il faille se servir d'un substantif. Les deux substantifs absents ou le substantif de sens différent ne gênent guère la compréhension de l'ensemble de l'histoire.

#### 2.7.2.3. Composition

Tableau 22

total	absents dans le manuel	de sens différent
52	8 (15,4 %)	0

D'abord, signalons que les titres de composition n'incluent pas de termes non enregistrés, de sorte que nous pouvons les supposer tout à fait compréhensibles.

Quant au premier sujet, *Nos vacances à Tignes*, il consiste en partie dans l'histoire de l'épreuve de structures. Il est demandé à l'étudiant de le relire et d'imaginer qu'au lieu du couple français du récit, c'est lui et son ami(e) qui sont invités à passer quinze jours dans l'hôtel du cousin Jean dans les Alpes.

Dans le deuxième sujet, Cher Monsieur/Chère Mademoiselle, il est question de répondre à l'une des quatre petites annonces données, tirées probablement d'une rubrique annonces rencontres d'un journal. Étant donné que tous les substantifs inconnus de cette partie de l'épreuve figurent dans ces petites annonces, il se peut que les étudiants ne soient pas en mesure de bien comprendre comment sont ces personnes à la recherche de compagnie ou le genre de compagnie qu'elles désirent. Par exemple, dans les deux annonces où l'on recherche la compagnie d'une femme, les termes relatifs aux métiers des jeunes hommes ne sont pas enregistrés dans le manuel. Citons-les voici:

- (22) Attaché de direction 26 ans, [...].
- (23) <u>Agent</u> de planning 8000 F <u>mensuels</u>, 26 ans, [...], il est aussi <u>un gestionnaire</u> averti [...].

Dans le troisième sujet de composition, il s'agit d'un proverbe qui est connu aussi chez les Finnophones sous la forme identique: Tout ce qui brille n'est pas or.

#### 2.7.3. Les adjectifs

### 2.7.3.1. Compréhension écrite

Tableau 23

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	texte III	Q.C.M. III	total
total	12	2	31	13	50	7	115
absents dans	1	0	3	1	14	1	20
le manuel	8,3 %	0%	9,7 %	7,7 %	28,0 %	14,3 %	17,4 %
de sens différent	0	0	0	0	0	1	1

Comme le révèle le tableau ci-dessus, les textes I et II se caractérisent par un nombre très bas d'adjectifs non enregistrés. Et, même si le texte III présente un pourcentage bien plus élevé par rapport à ceux-ci, aucun des adjectifs absents ne figure dans une position-clé. Le seul adjectif d'importance à être inconnu, *commun*, se trouve dans une question du texte II:

(24) Ou'y a-t-il de commun entre ces deux femmes?

Cependant, il est à supposer que le contexte aussi bien que son équivalent anglais common aident l'étudiant à en concevoir le sens.

# 2.7.3.2. Épreuve de structures

Tableau 24

total	absents dans le manuel	de sens différent
8	0 (0%)	0

Les huit adjectifs se trouvant dans cette partie de l'épreuve sont tous connus du manuel, et, en outre, ils peuvent être comptés parmi les mots les plus fréquents du français. Dans la seule case blanche qui exige un adjectif, il s'agit d'un cas élémentaire. Le renseignement finnois requiert le comparatif irrégulier de l'adjectif bon:

(25) -J'ai une 'parempi' idée.

### 2.7.3.3. Composition

Tableau 25

THUMBUR TO		
total	absents dans le manuel	de sens différent
30	11 (36,7 %)	1

De même que dans la catégorie des substantifs de cette partie de l'épreuve, tous les adjectifs inconnus du manuel se présentent uniquement dans les petites annonces du deuxième sujet de composition. La signification de certains de ces adjectifs est sans doute relativement facile à déduire sur la base de l'anglais, comme par exemple celle de *tendre* et *brillant* (*tender* et *brilliant*), tandis que les autres se révèlent probablement très difficiles à comprendre, comme par exemple *averti* et *elancé*.

#### 2.7.4. Les verbes

#### 2.7.4.1. Compréhension écrite

Tableau 26

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	texte III	Q.C.M. III	total
total	58	31	102	56	144	93	484
absents dans	6	3	18	1	27	13	68
le manuel	10,3 %	9,7 %	17,6 %	1,8 %	18,8 %	14,0 %	14,0 %
de sens différent	1	2	2	2	8	5	20
réfléchis	0	0	3	0	4	3	10

En regardant les pourcentages du tableau ci-dessus, nous notons que le texte I présente le nombre le plus bas de verbes inconnus. Malgré cela, nous pouvons faire preuve de cas où l'incompréhension de quelques verbes absents peut rendre assez difficile le choix entre les différentes réponses alternatives. Le premier exemple contient deux verbes non enregistrés et un verbe de sens différent, rendre. Pour ce dernier, quant à la forme non réfléchie, On y va donne seulement le sens 'faire devenir'. Comme la réponse ne se dévoile qu'en lisant tout le texte, nous nous bornons ici à citer seulement la question:

- (26) Que s'est-il passé entre le mendiant et le marchand?
  - a) Le mendiant a echangé sa guitare contre la cuiller
  - b) Le marchand n'a pas rendu la guitare
  - c) Le mendiant a exigé une grande somme d'argent
  - d) Le marchand a voulu profiter de la situation

Dans l'autre exemple, la locution verbale inconnue du manuel se rendre compte se trouve justement dans la bonne réponse alternative. A noter également le rôle qu'a le substantif absent *la tromperie*.

- (27) *Quelle était la situation au Cheval Blanc?* 
  - a) Le jeune homme avait changé d'avis
  - b) Le mendiant n'était plus là
  - c) Le marchand s'est rendu compte de la tromperie
  - d) Le jeune homme s'était trompé de guitare

Joyeux, <u>le marchand</u> se rendit tout de suite à l'auberge du Cheval Blanc et s'informa du jeune monsieur. Mais quelle fut son <u>horreur</u> quand il <u>apprit</u> que personne de <u>la sorte</u> n'y était connu!

Dans le texte II, nous avons repéré un fragment dont les verbes inconnus doivent rendre la réponse à l'une des questions, sinon impossible, du moins assez compliquée. La difficulté de choix résidera surtout entre les alternatives A et C.

(28) Que faisait Lalou dans sa jeunesse?

- a) Elle avait un hôtel en Suisse
- b) Elle était championne de ski
- c) Elle passait son temps en montagne
- d) Elle allait à la bibliothèque nationale

"On vient chez Leroy comme on va à la Bibliothèque nationale". Et pourtant ses goûts, au départ, étaient bien différents: sa seule passion c'était d'escalader les plus hauts sommets des montagnes. Ce goût de <u>l'alpinisme</u> l'a entraînée un jour en Suisse où elle voulait <u>installer</u> un hôtel dans une station de sports d'hiver.

Des trois textes de la partie de compréhension écrite de l'épreuve, c'est le troisième qui s'avère le plus difficile dans la catégorie des verbes. Ceci n'est pas seulement dû au fait qu'il atteint le nombre le plus élevé des verbes non présents dans le manuel, mais aussi à la place cruciale qu'y tiennent beaucoup de ces verbes. Pour démontrer la complicité du texte, rapportons d'abord le premier paragraphe de l'histoire et la question qui y porte. Dans cet exemple, il est surtout à prêter attention aux réponses alternatives A et C, qui pourraient, les deux, être considérées comme les bonnes réponses.

- (29) Quelle est la situation de Paris en 1870?
  - a) Il est occupé par les Allemands
  - b) Il vient d'être libéré
  - c) On a peu de contact avec <u>l'extérieur</u>
  - d) On est obligé de manger des pigeons

Il y a plus de 100 ans, le 19 septembre 1870, les troupes prussiennes de Bismarck <u>entourent</u> Paris et commencent à l'<u>assiéger</u>. C'est <u>un siège</u> qui durera quatre longs mois. Les lignes <u>télégraphiques</u> sont coupées, et la ville n'a que <u>des pigeons voyageurs</u> pour <u>communiquer</u> avec le monde extérieur.

Enfin, comme deuxième exemple, citons une question qui, avec le fragment du texte où se trouve la bonne réponse, contient en tout neuf verbes inconnus, et qui peut ainsi sûrement être compté parmi les points les plus difficiles.

- (30) *Que se passe-t-il ensuite?* 
  - a) Ils se sauvent en sautant du ballon
  - b) Ils détachent l'ancre et abandonnent le ballon
  - c) Le ballon, sans charge, repart
  - d) La nacelle se casse en touchant un arbre

Soudain ça <u>s'éclaire</u>. On <u>survole</u> une montagne, couverte de neige. Tout d'un coup l'ancre <u>accroche</u> <u>un tronc</u> d'arbre. La nacelle du ballon <u>se renverse</u> et <u>les aéronautes</u> transformés en <u>glaçons sont culbutés</u> dans <u>les tas</u> de neige.

# 2.7.4.2. Épreuve de structures

Tableau 27

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
30	1 (3,3 %)	0	0

En premier lieu, signalons que parmi les vingt cases blanches, il y a huit points qui exigent un verbe. Tous ces verbes, dont sept sont à l'infinitif en français et un à l'impératif en finnois, sont enregistrés dans le manuel. Ensuite, il s'y trouve trois points qui nécessitent le choix d'une préposition pour un verbe et pour deux locutions verbales. Parmi ces dernières, la locution verbale *avoir envie de*, comme le cas unique dans cette partie de l'épreuve, n'est pas présente dans les vocabulaires d'*On y va*. Par conséquent, nous pouvons supposer que cette case blanche, sans aucun renseignement, est assez difficile aux étudiants. La voici:

(31) Cette fois-ci, nous avons bien envie ...... aller faire du ski dans les Alpes.

### 2.7.4.3. Composition

Tableau 28

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
25	2 (8,0 %)	0	0

Dans cette partie de l'épreuve, les verbes ne sont pas la catégorie qui pose des problèmes à la compréhension. Le sens des deux verbes absents dans le manuel, relire (dans les indications pour le premier sujet) et unir (dans l'une des petites annonces) sera plutôt facile à déduire aux étudiants. Dans le verbe relire, ayant le sens de 'lire une nouvelle fois', il s'agit de se rendre compte du verbe de base lire et de la signification du préfixe re-, qui indique donc ici la répétition. Le sens de ce dernier, par contre, sera possible de découvrir en s'aidant de connaissances de l'anglais (to unite ou to unify).

# 2.8. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du printemps 1989

#### 2.8.1. Les sujets des textes de l'épreuve

Parmi les quatre textes de l'épreuve, tous manquant de renvois bibliographiques, trois sont probablement des articles d'un journal ou d'une revue, et un sera tiré d'un roman ou d'une nouvelle. Dans le texte I, ayant pour titre Le dernier bon sauvage, on raconte l'histoire d'Ishi, le dernier survivant des Indiens du groupe Yana, qui, après la vie solitaire dans les fôrets, décide de s'installer parmi les Blancs. Le texte II, dont le titre est La bouffe: un plaisir ou une corvée?, parle d'habitudes alimentaires des Français, et surtout de celles des jeunes, qui aujourd'hui s'intéressent de plus en plus à leur santé. Le sujet du troisième texte de la partie de compréhension écrite est la prospection archéologique clandestine en France. S'intitulant Les trésors du clair de la lune, il parle de "chasseurs de trésors" qui, en profitant de détecteurs de métaux perfectionnés, font de l'argent avec la vente de pièces et d'objets anciens. Dans le quatrième texte, appartenant à l'épreuve de structures, et qui est sans titre, il s'agit d'une scène où un jeune homme, Albert Caille, vient voir sa propriétaire et lui demande de louer un salon pour le temps de la visite de ses beaux-parents.

#### 2.8.2. Les substantifs

#### 2.8.2.1. Compréhension écrite

Tableau 29

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	texte III	Q.C.M. III	total
total	153	41	175	58	165	62	654
absents dans	42	8	43	10	57	16	176
le manuel	27,5 %	19,5 %	24,6 %	17,2 %	34,5 %	25,8 %	26,9
de sens différent	3	0	6	0	3	0	12

Quant au texte I, Le dernier bon sauvage, signalons qu'il contient, outre les substantifs absents constituant les chiffres ci-dessus, un assez grand nombre de termes que, quoique ignorés du manuel, nous avons jugés convenables de négliger. Ces mots, parmi lesquels il y a aussi bien des termes appartenant à différentes spécialités que des mots tout banals, sont tous connus dans la langue finnoise sous une forme similaire. En voici quelques exemples: anthropologue (antropologi), ethnologue (etnologi),

néolithique (neoliittinen), étiquette (etiketti), indien (intiaani), shérif (seriffi), tuberculose (tuberkuloosi).

Le deuxième texte, La bouffe: un plaisir ou une corvée?, abonde en termes qui sont liés à l'art culinaire. De ce fait, le vaste champ lexical qui en résulte peut être encore divisé en ensembles plus spécifiques. En voici les quatre premiers en importance. Les restaurants: café, cantine, crêperie, fast-food, Mac'do, pizzeria, restaurant gastronomique; les plats: bouillabaisse, cassoulet, choucroûte, foie gras, fondue, rôti; les boissons: alcool, apéritif, bière, café, vin; et enfin, les pâtisseries: gâteau à la crème, gâteau au chocolat, petit pain, sandwich. Faisons encore remarquer que les termes des catégories citées s'avèrent de difficulté très variées. Par exemple, dans la catégorie des boissons tous les mots sont connus d'On y va, tandis que celle des plats n'inclut que de mots inconnus.

Ensuite, en plus de la terminologie culinaire, dans le texte II, il est possible de repérer des mots d'un langage familier, dont font usage les jeunes en particulier. Dans la plupart des cas, il s'agit de mots ayant changé de forme par abrègement. Les voici en contexte:

- (31) "f...] l'apéritif, le rôti, les mêmes conversations, quelle barbe!"
- (32) "Même si le repas est une vraie '<u>cata</u>' (traduisez catastrophe), on s'amuse bien."
- (33) "On mange en regardant des gosses crever de faim sur l'écran."
- (34) "Avec les copains, on sort rarement au <u>resto</u>. On préfère aller au <u>ciné</u> et filer au <u>Mac'do</u>" raconte Christophe.

Comme nous l'indique le tableau 28, le texte III, s'intitulant *Les trésors du clair de la lune*, se distingue d'une façon nette avec ses pourcentages les plus élevés des substantifs non appartenant au vocabulaire du manuel. En outre, vu que les termes absents sont bien nombreux aussi dans la catégorie des adjectifs et des verbes, il devra résulter assez difficile aux étudiants. Pour montrer sa complexité, voici un extrait un peu plus long, sur lequel porte l'une des dix questions.

- (35) Qu'est-ce qui <u>indigne</u> Robert Agache?
  - a) On n'apprécie pas son livre
  - b) On a remué <u>le sol</u> qu'il <u>examine</u>
  - c) Ses <u>réserves</u> sont presque finies
  - d) Son travail est utilisé malhonnêtement

"Le moindre élément peut être assez essentiel pour faire une bonne interprétation. Même un <u>simple remuement</u> de <u>terrain</u> peut nous faire perdre des informations <u>précieuses</u>", <u>déclare</u> l'archéologue Roger Agache, auteur de

"l'Atlas d'archéologie aérienne de Picardie", <u>un outil</u> de travail <u>irremplaçable</u> pour les scientifiques mais aussi, à son grand <u>regret</u>, <u>une bible</u> pour <u>les prospecteurs clandestins</u>. Les solutions? Elles <u>passent</u> nécessairement par <u>la sensibilisation</u> du public. "on ne peut pas <u>puiser</u> infiniment dans <u>le</u> patrimoine; c'est une réserve finie", note Marc Gauthier."

# 2.8.2.2. Épreuve de structures

Tableau 30

total	absents dans le manuel	de sens différent
31	6 (19,4 %)	0

Dans cette épreuve, le rôle des six substantifs inconnus du manuel dont aucun ne figure parmi les cases blanches, n'est pas important pour que l'étudiant puisse arriver à un bon résultat. La seule case blanche qui requiert la connaissance de substantifs est le point suivant, avec le renseignement en finnois:

(36) Ils arrivent de Fontenay-le-Comte demain 'klo 11 aamulla'.

### 2.8.2.3. Composition

Tableau 31

	T -	
total	absents dans le manuel	de sens différent
22		0
22	5 (22,7 %)	Į U

En premier lieu, il convient de remarquer deux des sujets de composition ont été préparés selon la même logique qu'au printemps précédent. En effet, de même qu'en 1988, l'un des sujets, *La visite des beaux-parents*, consiste en une relecture de l'histoire de l'épreuve de structures et en la rédaction d'une composition sur la base de celle-ci; dans l'autre, il est question d'un proverbe, *Tout est bien qui finit bien*, qui, tel quel, sert de titre. Dans le troisième sujet, qui s'intitule *Ma journée double*, il s'agit de se mettre dans une situation dans laquelle on a un petit travail à côté des études de lycée. Il est demandé à l'étudiant de donner son avis sur ce système d'étudier et de travailler en même temps.

En second lieu, concernant les substantifs non enregistrés, l'un de ceux-ci, beaux-parents, se trouve dans le titre. Pourtant, comme le mot beau-père se présente dans On y va, et que le contexte donnera de l'aide, il sera possible d'en déduire la signification

assez facilement. En revanche, l'incompréhension du substantif *suite*, se trouvant dans les explications de ce même sujet, peut semer quelque confusion. En fait, il joue un rôle assez notable pour la compréhension de la tâche: *Racontez la suite de l'histoire*.

Pour finir, signalons encore que les deux travaux d'exemples, serveur/serveuse et caissier/caissière, qu'on donne dans les indications de Ma journée double, font partie des termes non enregistrés. Cependant, vu que le verbe servir et le substantif caisse se rencontrent dans le vocabulaire du manuel, il se peut que l'étudiant parvienne à en deviner le sens.

### 2.8.3. Les adjectifs

### 2.8.3.1. Compréhension écrite

Tableau 32

·	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	texte III	Q.C.M. III	total
total	39	14	42	15	56	9	175
absents	11	4	9	0	27	3	54
dans le manuel	28,2 %	28,6 %	21,4 %	0%	48,2 %	33,3 %	30,9 %
de sens différent	0	0	0	0	2	0	2

Parmi les adjectifs inconnus du texte I, il y a au moins deux qui importent d'une façon essentielle. L'un de ces adjectifs, *satisfait*, est présent dans la bonne réponse alternative, et l'autre, *reconnaissant*, dans le paragraphe contenant la solution. A moins que l'étudiant ne connaisse pas le mot anglais *satisfied*, la compréhension de ce point sera difficile.

- (37) Quelle a été la réaction d'Ishi devant cet accueil?
  - a) il a été satisfait
  - b) Il a essayé de s'échapper
  - c) Il était malheureux en prison
  - d) Il a essayé de tuer quelques Blancs

Chose curieuse, Ishi n'a pas gardé un mauvais souvenir de ce premier contact avec les Blancs. La prison lui <u>était apparue</u> comme une belle <u>demeure</u> et il <u>se montra reconnaissant</u> de la nourriture et du <u>traitement reçus... Ishi s'attendait, en effet, à être tué. Il imaginait mal un autre <u>sort</u> de <u>la part</u> des Blancs qui avaient <u>exterminé</u> tous <u>les siens</u>.</u>

Dans le texte II, les adjectifs non enregistrés, les moins nombreux dans cette partie de l'épreuve, ne figurent pas d'une manière décisive dans les phrases sur lesquelles portent les questions.

Pour ce qui est du texte III, d'après le tableau 31 il s'élève nettement au dessus des autres textes dans le nombre des adjectifs absents dans *On y va*. A titre d'exemple voici l'un de ses points les plus compliqués où, en grande partie, justement les adjectifs inconnus influent sur la compréhension de l'histoire.

- (38) Quelle est l'opinion des pirates?
  - a) Leurs recherches ne font pas de mal
  - b) Ils sont aussi des archéologues
  - c) Les agriculteurs les aident quelquefois
  - d) Les pièces d'or leur appartiennent

Les chercheurs de <u>trésors se défendent</u> d'être <u>mal inténtionnés</u>: "Nos recherches sont <u>superficielles</u>. <u>Les charrues</u> des agriculteurs et les produits <u>chimiques</u> font plus de mal que nous", <u>affirme un prospecteur clandestin</u>. Les archéologues <u>s'indignent</u> devant un tel argument.

# 2.8.3.2. Épreuve de structures

Tableau 33

total	absents dans le manuel	de sens différent
12	3 (25,0 %)	0

Dans cette épreuve, les cases blanches n'exigent pas d'adjectifs qui soient inconnus de notre manuel. De plus, nous pouvons constater que dans les deux points où il faut se servir d'un adjectif il est question de cas élémentaires. Dans l'un de ces cas il s'agit d'un adjectif placé avant le nom indéfini, et dans l'autre d'un adjectif précédé de la locution indéfinie quelque chose. Par conséquent, les deux cases blanches nécessitent, outre les adjectifs, le mot de, qui dans la première a la fonction d'un article indéfini, et dans la deuxième celle d'une préposition.

- (39) Qu'il n'y ait là que 'vanhoja' meubles <u>laids</u> et des objets <u>disparates</u> sans valeur.
- (40) Elle remarque que ses traits prennent une expression enfantine, l'expression d'un enfant qui <u>a envie</u> de quelque chose 'hyvää'.

## 2.8.3.3. Composition

Tableau 34

total	absents dans le manuel	de sens différent
3	0 (0 %)	0

Tous les adjectifs se rencontrant dans cette partie de l'épreuve sont enregistrés dans On y va.

#### 2.8.4. Les verbes

#### 2.8.4.1. Compréhension écrite

Tableau 35

	texte I	Q.C.M. I	texte II	Q.C.M. II	texte III	Q.C.M. III	total
total	104	51	129	60	89	53	486
absents dans	29	7	28	5	19	11	99
le manuel	27,9 %	13,7 %	21,7 %	8,3 %	21,3 %	20,8 %	20,4 %
de sens différent	4	2	1	0	1	2	10
réfléchis	4	1	2	2	3	3	15

Comme les chiffres ci-dessus le révèlent, le premier des textes de compréhension écrite contient le plus de verbes ignorés du manuel. C'est également le texte I qui, dans la catégorie des verbes, présente le plus de points difficiles.

Quant à notre premier exemple du texte I, il est à faire remarquer que le verbe réfléchi se montrer se rencontre dans le manuel sans pronom réfléchi, ayant seulement le sens 'faire voir un objet'. De ce fait, la forme pronominale de l'exemple fait partie de la catégorie "réfléchis", et la forme transitive, signifiant ici 'exprimer', de celle des mots de sens différent. En plus, le verbe observer, qui dans le texte se présente au sens 'obéir', et auquel On y va donne le sens 'examiner', compte parmi les termes de sens différent.

- (41) Ouelle était l'attitude d'Ishi devant les choses nouvelles?
  - a) Il se montrait enthousiaste
  - b) Il avait peur tout le temps
  - c) Il se comportait comme une bête sauvage
  - d) Il ne montrait pas ses sentiments

Devant tant de <u>nouveautés</u>, il ne <u>manifesta</u> jamais ni <u>émotion</u> ni <u>effroi</u>. La <u>stricte</u> étiquette indienne qu'il <u>observa</u> toujours le lui interdisait. Il <u>s'initia</u> rapidement au <u>mode de vie</u> des Blancs.

Dans le deuxième exemple la difficulté réside surtout dans la question. Sans comprendre la signification du verbe *enterrer*, l'étudiant ne saura guère choisir entre les réponses alternatives A et D. A noter aussi le verbe *vouloir que* qui, n'ayant pas ici son premier sens 'avoir envie de' mais celui d'éxiger', est tenu pour un terme de sens différent.

- (42) Où et comment <u>a-t-il été enterré</u>?
  - a) A la manière des Indiens
  - b) A la manière des Blancs
  - c) Dans sa région d'origine
  - d) Au musée ethnologique

Quand ses amis jugèrent que sa fin approchait, se conformant à l'usage des Indiens qui veut que l'on meure chez soi, ils le firent transporter dans le musée d'ethnographie qui était "sa maison". Ishi mourut sans se plaindre, avec le stoïcisme des gens de sa race. Ses amis ethnographes estimèrent qu'il était de leur devoir d'agir comme l'aurait fait sa famille. Son corps fut brûlé avec son arc, ses flèches et des coquillages. Sur sa tombe, au cimitière de la ville, sont gravés les mots: "Ishi, le dernier des Indiens Yana, 1916."

A propos du texte II, signalons d'abord qu'il inclut aussi, dans la catégorie des verbes, un tel nombre de termes relatifs à la cuisine qu'il est possible d'en former un champ lexical: *manger* (13 attestations), *boire*, *dîner*, *grignoter*, *cuisiner*, *mijoter*, *servir*. Ensuite, il y a dans le texte un passage qui, à cause de ses verbes inconnus, rend assez difficile la réponse à l'une des questions:

- (43) Quel est le problème d'Arielle?
  - a) Certains aliments lui sonts interdits
  - b) Elle s'intéresse trop à sa santé
  - c) Elle pense que manger est une corvée
  - d) Son régime ne marche pas trop bien

"J'essaie de faire attention à ce que je mange", explique Arielle. J'<u>évite</u> les boissons <u>gazeuses</u>, <u>les sucreries</u>. Malheureusement je <u>craque</u> toujours devant un gros gâteau à la crème."

Enfin, en examinant le rôle des verbes absents dans le texte III, nous sommes arrivés à la conclusion que c'est le verbe *voler* auquel est dû l'un des points les plus compliqués. Présent dans *On y va* seulement au sens 'se déplacer dans l'air', il figure dans l'histoire comme l'un des mots-clés avec la signification de 'cambrioler'. Voici le fragment et la question qui y porte:

- (44) Ou'v a-t-il de spécial chez Laurent?
  - a) L'Etat lui verse 10 000 francs par mois
  - b) On <u>l'a libéré</u> des impôts
  - c) Il a une allocation très spéciale
  - d) Tous ses revenus sont illégaux

"Oui, je <u>vole</u> l'Etat français, mais ce que je gagne en travaillant toutes les nuits, je le mérite." Laurent, 22 ans, n'a pas d'emploi ni d'<u>allocations de chômage</u>. Et pourtant, il gagne en moyenne 10 000 francs par mois. <u>Nets d'impôts!</u>

# 2.8.4.2. Épreuve de structures

Tableau 36

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
44	3 (6,8 %)	1	1

Parmi les vingt cases blanches, il y a huit points qui impliquent un verbe. Tous ces verbes, dont cinq sont à l'infinitif en rançais (*recevoir*, *venir*, *être*, *rester*, *vouloir*) et trois conjugués en finnois ('yritti', 'sanomaan minulle', 'olemme saaneet'), sont enregistrés dans le vocabulaire du manuel.

#### 2.8.4.3. Composition

Tableau 37

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
12	1 (8,3 %)	0	0

Les sujets de composition ne comprennent qu'un verbe absent, *relire*, qui se trouve sous le titre *La visite des beaux-parents*. Mais, comme nous l'avons déjà dit à l'occasion de l'épreuve du printemps 1988 (voir le chapitre 2.7.4.3.), il est bien vraisemblable que les étudiants devinent sa signification.

#### 2.9. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court de l'automne 1998

#### 2.9.1. Les sujets des textes de l'épreuve

Les quatre textes de l'épreuve comprennent trois articles de presse et un extrait littéraire. Dans le texte I a, intitulé Les Amis du Louvre, il s'agit d'un article de Paris-Match de mai 1997 où l'on parle des activités et des membres de cette association de mécènes qui vient de fêter ses 100 ans. Le texte I b, ayant pour titre Sous l'œil du faucon, a été pris dans Région Provence-Alpes-Côte d'Azur, novembre-décembre 1995. Le sujet en est la fauconnerie, c'est-à-dire la chasse au vol à l'aide de faucons, qui est utilisée contre le risque que constituent les oiseaux dans les aéroports. Le texte de la deuxième partie est paru dans le Figaro de décembre 1997, et, s'intitulant Le tabagisme passif, il parle des effets de la fumée des autres pour les non-fumeurs. La troisième partie de l'épreuve se fonde sur un extrait du roman policier La patience de Maigret de Georges Simenon.

#### 2.9.2. Les substantifs

#### 2.9.2.1. Compréhension écrite

Tableau 38

	texte I a	Q.C.M. I a	texte I b	Q.C.M. I b	total
total	140	69	225	81	515
absents	38	13	92	28	171
dans le manuel	27,1 %	18,8 %	40,9 %	34,6 %	33,2 %
de sens différent	6	5	1	0	12

Entre les textes I a et I b, nous pouvons descerner une différence assez nette dans le nombre des substantifs qui ne font pas partie du vocabulaire de *Dis donc!*. En ce qui concerne la nature de ces substantifs inconnus, il est à noter que dans le premier texte, *Les Amis du Louvre*, ils appartiennent, dans l'ensemble, à la langue quotidienne, alors que les substantifs du texte I b, *Sous l'œil du faucon*, sont plutôt d'un registre spécial.

Dans I a, il y a par exemple un grand nombre de mots d'agent, dont la signification pourrait être relativement facile à déduire soit à partir des verbes ayant le même radical, soit à partir des mots savants finnois: acheteur (acheter), collectionneur (collectionner), payeur (payer); administrateur (administraattori), amateur (amatööri), donateur (donaattori), conservateur (konservaattori).

Dans I b, par contre, les substantifs absents dans le manuel sont, pour la plupart, peu utilisés et moins simples à déduire. Prenons comme exemples les mots suivants: fauconnerie (7 attestations), fauconnier (4), rapaces, proie, piqué, et cartouche. De plus, signalons que le texte contient aussi de nombreux termes relatifs à de divers espèces d'oiseaux: faucon (9 attestations), pigeon, autour, goéland, mouette et pèlerin. Parmi ces mots, l'épreuve donne la traduction pour les quatre derniers.

Pour ce qui est des points difficiles dans cette première partie de l'épreuve, c'est le texte I b qui en présente le plus. En effet, il est possible d'y repérer jusqu'à trois questions qui, justement à cause de ses substantifs inconnus, s'avéreront aux étudiants assez compliquées. Dans le premier cas, le rôle important est joué notamment par les substantifs *itinéraire*, présent dans la bonne réponse alternative, et *migration*, qui se trouve dans le texte.

### (45) *Où se trouve la BA 125?*

- a) A Marseille
- b) Sur l'itinéraire des oiseaux
- c) A l'aéroport de Marseille-Provence
- d) Sur un terrain de chasse

La BA (<u>base aérienne</u>) 125 d'Istres, qui se trouve à une cinquantaine de kilomètres à l'ouest de Marseille, <u>fait figure</u> d'exemple. Istres, de même que l'aéroport international de Marseille-Provence, un peu plus près de Marseille, <u>est situé</u> sur les routes <u>utilisées</u> par différents oiseaux en <u>migration</u> (depuis la Finlande et la Sibérie), et particulièrement par des milliers de goélands (harmaalokki, gråtrut) et de mouettes (naurulokki, skrattmås) vivant dans <u>le delta</u> du Rhône.

Les deux autres questions choisies pour nos exemples portent sur le même paragraphe, qui, en plus d'abonder en substantifs ignorés du manuel, inclut aussi un nombre assez notable d'adjectifs absents. Comme mots-clés figurent, entre autres, *cri*, *détresse* et avertissement dans le premier, et inconvénient et accoutumance dans le deuxième.

- (46) Quel autre moyen, p.ex., emploi-t-on contre les goélands, etc.?
  - a) On les chasse avec des fusils
  - b) On leur fait entendre des cris de faucons
  - c) On pose de <u>la nourriture</u> empoisonnée sur les pistes
  - d) On fait exploser des bombes qui font simplement peur
- (47) Quel est <u>l'inconvénient</u> de ces moyens?
  - a) Les oiseaux s'habituent vite au bruit
  - b) Avec les bombes, on risque la sécurité du <u>personnel</u>
  - c) <u>Les habitants</u> ont peur des bombes
  - d) <u>L'utilisation</u> des véhicules <u>haut-parleurs</u> coûte chèr

On utilise aussi des moyens pyrotechniques, c'est-à-dire des tirs de cartouches spéciales inoffensives, un peu comme des feux d'artifices du 14 juillet, mais très bruyantes, qu'on fait sauter au milieu des bandes d'oiseaux pour les disperser. Autre moyen: des cris de détresse et d'avertissement de ces oiseaux, enregistrés et diffusés par des véhicules munis de haut-parleurs. Ces moyens acoustiques ou "bruiteurs" occasionnent, toutefois, une nuisance importante pour les habitants des environs. De plus, un phénomène d'accoutumance se produit chez les oiseaux, ce qui diminue l'efficacité de cette technique.

### 2.9.2.2. Questions ouvertes

Tableau 39

total	absents dans le manuel	de sens différent
70	36 (51,4 %)	0

Ce texte, Le tabagisme passif, présente le pourcentage le plus élevé de substantifs absents dans le vocabulaire de notre manuel. Cependant, vu que dans cette partie de

l'épreuve les étudiants ont à répondre en finnois, la bonne compréhension des termes serait d'une importance primordiale.

Parmi les substantifs du texte, liés donc en grandie partie à la terminologie du tabagisme, quasi tous les mots-clés, qui sont en outre de la fréquence la plus élevée, manquent dans le vocabulaire. Voici quelques exemples: tabagisme (8 attestations), tabac, cigarette, atteinte cardiaque, attaque cardiaque, cancer du poumon, urines. D'autre part, il est bien possible que, en s'aidant de ses connaissances de l'anglais, l'étudiant arrive à comprendre au moins une partie de ces mots.

Enfin, rapportons encore comme exemple concret un passage où les nombreux substantifs inconnus devront soulever aux étudiants des difficulté de répondre d'une manière précise. En plus, il est à tenir compte du rôle important que jouent aussi les verbes absents de ce fragment: *exposer*, *aborder* et *attester*.

(48) Miksi tekstissä puhutaan kohteliaisuudesta? 106

Il y a peu de temps encore, en parlant du <u>tabagisme</u> sur le lieu du travail, on faisait surtout remarquer combien il était <u>impoli</u> d'<u>exposer</u> son <u>entourage</u> à la fumée de <u>cigarettes</u>, combien un fumeur manquait de considération pour ses <u>camarades</u>. "Il n'est plus possible aujourd'hui d'<u>aborder</u> les problèmes du tabagisme passif sous <u>l'angle</u> de la seule <u>politesse</u>", estime le professeur Gérard Dubois, président du <u>Comité national</u> contre <u>le tabagisme</u>. <u>L'impact du tabagisme</u> des autres sur le non-fumeur <u>est attesté</u>, de longue date, par différentes <u>analyses</u> biologiques. Ces <u>analyses</u> montrent que le non-fumeur <u>exposé</u> à la fumée de <u>cigarettes</u> a dans le sang et <u>les urines</u> une quantité <u>significative</u> de <u>nicotine</u>.

# 2.9.2.3. Épreuve de structures et de vocabulaire

Tableau 40

total	absents dans le manuel	de sens différent	
80	31 (38,8 %)	0	

En premier lieu, il est à remarquer que seulement dans une des trente cases blanches du texte il est question de se servir d'un substantif. Dans les suggestions données pour ce point, il s'agit de choisir la seconde partie du mot composé *chambre* à *coucher*, qui du reste ne se rencontre pas dans le vocabulaire de *Dis donc!*:

(49) [...] et poussa la porte d'<u>une chambre</u> a) de couchage b) à couchage c) de coucher d) <u>à coucher</u> très féminine.

<sup>106</sup> Pourquoi parle-t-on de la politesse dans le texte?

En second lieu, le texte étant tiré d'un roman policier, nous pouvons y noter un nombre considérable de termes judiciaires et pénaux, qui, pour la plupart, ne se présentent pas dans le manuel. Parmi ces mots, appartenant plutôt au vocabulaire spécial, signalons les mots comme juge d'instruction, inspecteur, carte blanche, empreinte digitale, surveillance, pistolet et arme.

### 2.9.2.4. Composition

Tableau 41

total	absents dans le manuel	de sens différent
19	2 (10,5 %)	0

D'abord, en ce qui concerne les titres de la composition, ils ne contiennent pas de substantifs inconnus aux étudiants. Les deux substantifs non enregistrés dans le manuel, *cas* et *restriction*, qui se trouvent dans les indications pour le premier sujet, ne jouent pas un rôle essentiel pour la compréhension.

Ensuite, nous pouvons constater que tous les trois de ces sujets sont si faciles à comprendre que l'étudiant n'a guère de possibilité de confusion: Moi, fumeur actif/passif, Mon métier, mon hobby, Alors j'ai eu vraiment peur en avion/en bateau. De ces sujets, le premier se rattache au texte de la deuxième partie de l'épreuve, Le tabagisme passif, et le deuxième, plus d'une façon relâchée, au texte I b, Sous l'œil du faucon. Dans Moi, fumeur actif/passif, l'étudiant doit, en tant que fumeur ou non, raconter ce qu'il pense de cette habitude en général, et de restrictions qu'on a imposées aux fumeurs. Dans Mon métier, mon hobby, il s'agit d'écrire sur un métier qui pourrait en même temps être un hobby, de même que c'était le cas d'un fauconnier dans I b.

#### 2.9.3. Les adjectifs

#### 2.9.3.1. Compréhension écrite

Tableau 42

	texte I a	Q.C.M. I a	texte I b	Q.C.M. I b	total
total	32	11	41	11	95
absents	11	4	23	5	43
dans le manuel	34,4 %	36,4 %	56,1 %	45,5 %	45,3 %
de sens différent	0	0	0	0	0

En comparant les chiffres ci-dessus à ceux du tableau 37, nous nous rendons compte d'une similarité visible: dans le texte I b le pourcentage des termes non appartenant au vocabulaire enseigné est distinctement plus élevé. Pourtant, malgré le nombre très élevé d'adjectifs inconnus dans les deux textes, il est à noter que beaucoup de ceux-ci appartiennent à un langage si courant que leur absence dans le manuel est étonnant. A titre d'exemple nous pouvons mentionner les adjectifs bas, final, riche, simple, spécial et typique.

#### 2.9.3.2. Questions ouvertes

Tableau 43

total	absents dans le manuel	de sens différent
20	8 (40,0 %)	0

Du point de vue de la compréhension, au moins trois de ces huit adjectifs inconnus jouent un rôle fondamental. Si l'étudiant n'en comprend pas le sens, il est peu probable qu'il parvienne à répondre à la première question de cette partie, portant sur la phrase dont les mots-clés sont ces adjectifs-là:

(50) Miten komission raportin mukaan tulee suhtautua tupakointiin? 107

"Aujourd'hui, fumer ne devrait <u>être toléré</u> que dans des zones <u>spéciales</u>, bien <u>définies</u> et spécialement <u>ventilées</u>", <u>recommande un rapport</u> de <u>la Commission</u> européenne sur les effets du <u>tabagisme</u> passif, <u>rendu public</u> à Bruxelles en décembre.

<sup>&</sup>lt;sup>107</sup> Quelle est l'opinion de la Commission européenne sur le tabagisme?

# 2.9.3.3. Épreuve de structures et de vocabulaire

Tableau 44

total	absents dans le manuel	de sens différent
29	10 (34,5 %)	0

Comme dans aucune des cases blanches il n'est demandé de choisir un adjectif, le nombre relativement élevé des adjectifs inconnus n'est pas très significatif dans cette partie de l'épreuve. Le seul point où la compréhension de l'adjectif importe d'une façon essentielle est un point où il s'agit de choisir entre les verbes *avoir* et *être*, suivis de *satisfait* qui, inconnu de notre manuel, peut être confondu avec le participe passé du verbe *satisfaire*:

(51) "Alors, monsieur Maigret, je suppose que vous a) avez b) ayez c) êtes d) étiez satisfait maintenat?"

### 2.9.3.4. Composition

Tableau 45

total	absents dans le manuel	de sens différent
3	0 (0 %)	0

Même si les seuls adjectifs de cette partie, actif et passif (deux attestations), ne se trouvent pas dans le vocabulaire de notre manuel, nous les considérons si proches de leurs équivalents finnois (aktiivi-/aktiivinen, passiivi-/pasiivinen) qu'ils n'ont pas été classifiés comme inconnus.

#### 2.9.4. Les verbes

### 2.9.4.1. Compréhension écrite

Tableau 46

	texte I a	Q.C.M. I a	texte I b	Q.C.M. I b	total
total	83	58	111	58	310
absents	16	7	38	17	78
dans le manuel	19,3 %	12,1 %	34,2 %	29,3 %	25,2 %
de sens différent	6	3	4	0	13
réfléchis	2	2	1	1	6

Conformément aux autres pourcentages de cette partie, le texte I b présente, aussi dans la catégorie des verbes, le nombre le plus élevé de mots inconnus. En outre, il

convient de remarquer que le questionnaire à choix multiple de ce texte, comparé à celui de I a, inclut un tel nombre de verbes non enregistrés que cela doit poser de vrais problèmes à la compréhension. Prenons comme premier exemple concret l'une des dix questions dont chaque réponse alternative contient au moins un verbe inconnu:

- (52) Qu'est qui est typique des faucons pèlerins?
  - a) On les utilise dans des concours de vitesse
  - b) On a du mal à les <u>éduquer</u> et à les <u>domestiquer</u>
  - c) Ils attaquent surtout les oiseaux au sol
  - d) Ils chassent à une altitude de plusieurs kilomètres

En outre, nous avons décelé dans le texte I b encore deux autres cas où la proportion de verbes ignorés du manuel atteint un nombre si considérable que cela peut conduire les étudiants à proposer des réponses erronées. Citons-les avec les passages de texte contenant les phrases-clés. A noter surtout l'absence des verbes *heurter* et *éviter*, présents justement dans les bonnes réponses alternatives.

- (53) En quoi consiste le "péril aviaire"?
  - a) Un oiseau heurte un avion
  - b) C'est une collision entre avions
  - c) Les oiseaux répandent des saletés sur les pistes
  - d) C'est une attaque contre le personnel

Aujourd'hui, <u>la fauconnerie est</u> surtout <u>utilisée</u> contre <u>le "péril aviaire"</u>, c'està-dire <u>le risque</u> que <u>constitue</u>, pour les avions, la présence d'oiseaux près des aéroports. Partout dans le monde, dans les aéroports, les oiseaux <u>ont causé</u> ou failli <u>causer des accidents</u>.

- (54) Comment donne-t-on au faucon <u>le maximum</u> d'efficacité?
  - a) On l'habitue aux oiseaux qu'il doit <u>chasser</u>
  - b) On <u>brise</u> sa volonté à force de nombreuses leçons
  - c) On évite de lui donner trop à manger
  - d) On fait tout pour qu'il ait peur de l'homme

"Pour <u>mettre en œuvre une 'dissuasion' efficace</u>, donc faire <u>s'enfuir</u> goélands et mouettes, il faut jouer au <u>maximum</u> sur la peur <u>naturelle</u> des oiseaux vis-àvis de leurs ennemis les faucons, <u>poursuit</u> Bernard Prévost, on va <u>reproduire</u> ce qui se passe dans la nature, c'est-à-dire <u>rendre</u> le faucon agressif par le faim. Ceci en <u>réglant</u> sa <u>nourriture</u>, en le <u>pesant</u> et en <u>observant</u> ses <u>réactions</u>. Pour l'<u>habituer</u> à l'homme et à sa <u>voix</u>, on le <u>lâche</u> en liberté, puis on le <u>rappelle</u>. [...]"

#### 2.9.4.2. Questions ouvertes

Tableau 47

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
35	12 (34,3 %)	3	0

D'après le tableau ci-dessus, cette partie de l'épreuve présente, proportionnellement, le nombre le plus élevé de verbes ignorés du *Dis donc!*. Comme nous l'avons déjà pu noter à l'occasion de l'analyse des substantifs, dans le chapitre 2.9.2.2., beaucoup de ces verbes tiennent une place essentielle dans le texte, de sorte que l'étudiant, sans les connaître, a sans doute quelques difficultés de compréhension.

# 2.9.4.3. Épreuve de structures et de vocabulaire

Tableau 48

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis
144	33 (22,9 %)	5	4

En premier, il est à signaler que, parmi les trente cases blanches, il y a jusqu'à quinze points dont les réponses nécessitent le choix d'un verbe, et qu'ainsi le nombre total de ces verbes alternatifs est de soixante. Ensuite, pour ce qui est des termes qui ne se rencontrent pas dans le manuel, les cases blanches en présentent neuf. Parmi ceux-ci, dans deux il s'agit de la bonne réponse. Enfin, dans les cases blanches sont encore présents un verbe au sens différent et deux verbes transitifs pour lesquels le manuel ne donne que les formes pronominales.

Comme exemple mentionnons ici les points où les bonnes alternatives sont inconnues, et qui compteront aussi parmi les cases blanches les plus difficiles.

- (55) Puis, a) <u>s'adressant</u> b) tournant c) regardant d) voyant à tous: Vous allez peut-être m'arrêter, non?
- (56) A moins que vous n'ayez a) <u>échappé</u> b) <u>évité</u> c) <u>évadé</u> d) disparu à sa surveillance comme cela vous arrive de temps en temps.

#### 2.9.4.4. Composition

Tableau 49

* WO TO WELL				
total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis	
19	2 (10,5 %)	0	0	

Les verbes non présents dans notre manuel, *combiner* et *imaginer*, se trouvent tous les deux dans les explications du deuxième sujet, *Mon métier*, *mon hobby*. Mais, comme le titre est tout à fait compréhensible et que le sens des mots en question peut être

aussi interprêté à l'aide de l'anglais (to combine et to imagine), nous pouvons supposer qu'ils ne sèment pas de grande confusion.

### 2.10. La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court du printemps 1999

#### 2.10.1. Les sujets des textes de l'épreuve

L'épreuve est constituée par quatre textes, dont trois sont à but informatif et un est littéraire. Le texte I a, qui s'intitule *Pour le travail, certains préfèrent la nuit*, est originaire de *L'Express*, d'un numéro de l'an 1997. Il parle du travail de nuit, de ses avantages et de ses inconvénients dans différents secteurs. Dans le texte I b, *La publicité, barrières et tabous*, il est question d'un article paru dans *L'Express* en 1998. Il traite de la publicité en France, et surtout de sujets qui dans ce domaine sont encore aujourd'hui considérés comme interdits. Le texte de la deuxième partie a été pris dans un prospectus du Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, paru en 1998. S'intitulant *L'euro et moi*, il a pour sujet l'adoption de l'euro. Il informe le lecteur, entre autres, de la date de sa mise en circulation, de sa valeur, et de sa conversion en francs et francs en euros. Enfin, comme dans l'épreuve de l'automne 1998, le texte de la troisième partie est un extrait littéraire, tiré du roman policier de Georges Simenon, *Maigret et l'affaire Nahour*.

#### 2.10.2. Les substantifs

#### 2.10.2.1. Compréhension écrite

Tableau 50

	texte I a	Q.C.M. I a	texte I b	Q.C.M. I b	total
total	220	65	146	55	486
absents	35	8	46	22	111
dans le manuel	15,9 %	12,3 %	31,5 %	40,0 %	22,8 %
de sens différent	1	0	3	1	5

D'abord, pour ce qui est des substantifs du texte I a, Pour le travail, certains préfèrent la nuit, il est possible d'y déceler des termes appartenant à deux domaines distincts: la vie active et la restauration. Le premier, très vaste de son nombre, inclut par exemple des termes qui désignent des dénominations professionnelles. Ces mots sont, dans l'ensemble, d'une nature usuelle. Les voici enumérés: boulanger, chauffeur de taxi,

conseiller, gardien de nuit, employé, infirmière, nourrice, ouvrier, patron, postier, responsable, salarié, travailleur. Également, la terminologie de la restauration comprend des mots plutôt banals qui, quoique en grande partie absents dans le manuel, seront relativement faciles à comprendre: brasserie, café, couvert, dessert, entrée, express, frites, menu, mousse au chocolat, plat, repas, rouge, saucisse.

Le vocabulaire du texte I b, La publicité, barrières et tabous, présente, parmi les textes de la partie de compréhension écrite, le pourcentage le plus élevé de substantifs non enregistrés. Cependant, nous pouvons constater que ces substantifs hors manuel ne sont pas d'un registre spécifique, mais que, le plus souvent, il est question de mots tout à fait courants qui peuvent être compris, en de nombreux cas, sur la base des connaissances de l'anglais. Citons ici un point qui peut se révéler difficile au cas où l'étudiant n'arrive pas à saisir le sens des termes soulignés.

- (57) Qu'est-ce qui a aidé à faire entrer la sexualité dans <u>la publicité</u>?
  - a) <u>La moquerie</u>
  - b) <u>L'attitude</u> des pays anglo-saxons
  - c) <u>L'emploi</u> de <u>la séduction</u>
  - d) L'humour de certains annonceurs

Dans les pays anglo-saxons, lorsqu'on veut <u>introduire</u> de l'humour, on peut <u>utiliser la moquerie</u>. Dans les pays latins, on <u>se sert</u> de <u>la séduction</u>, comme par exemple le <u>séduisant</u> film "Try to remember" créé pour une marque de café.

Cette <u>utilisation</u> de <u>la séduction</u> a depuis longtemps <u>préparé le terrain</u> de <u>l'abandon</u> d'un tabou important: la sexualité. Ce tabou est définitivement tombé avec <u>les campagnes</u> de lutte contre <u>le sida</u>, <u>entraînant</u> récemment dans cette <u>chute</u> l'homosexualité, <u>la toxicomanie</u> et <u>la violence</u>. Ce sont des sujets sur lesquels <u>la publicité</u> peut déjà prendre position.

#### 2.10.2.2. Questions ouvertes

Tableau 51

I HOIOHU C	· <b>-</b>	
total	absents dans le manuel	de sens différent
	ic manuci	unici ent
140	27 (19,3 %)	12

Vu le sujet de ce texte, L'euro et moi, un grand nombre de substantifs s'y trouvant sont liés à la terminologie des finances. En plus, comme le champ lexical suivant le démontre, ils sont d'une fréquence assez notable: euro (29 attestations), franc (12), pièces (12), billet (10), mark, monnaie, centime, cent, banque, finances, taux, chiffre, calcul, calculette, porte-monnaie.

A propos de ces substantifs cités, il est à remarquer que les mots comme euro et finances, tout en étant absents dans le manuel, n'ont pas été tenus pour incompréhensibles à cause de leurs équivalents finnois qui font deviner très facilement leur signification. Quant au mot pièces, l'un des mots-clés du texte, il existe dans Dis donc! seulement au sens 'une partie isolée d'un appartement', de sorte qu'il fait partie de la catégorie des termes de sens différent.

Enfin, prenons encore pour notre exemple un extrait où les substantifs inconnus souleveront des difficultés de répondre à l'une des cinq questions:

(58) Mitkä kaksi seikkaa mainitaan Ranskassa käyttöön tulevista pikkurahoista? 108

Ces centièmes <u>sont dénommés</u> officiellement "<u>cents</u>", mais, en France, on ne manquera pas de les appeler <u>centimes</u>. <u>Les pièces</u> auront <u>une face</u> commune à l'ensemble de l'Union européenne et <u>une face</u> nationale. En France, par exemple <u>la face</u> nationale portera <u>la mention</u> RF: République française. Ces <u>pièces</u> et ces billets seront <u>utilisables</u> dans tous les pays ayant adopté l'euro.

# 2.10.2.3. Épreuve de structures et de vocabulaire

Tableau 52

total	absents dans le manuel	de sens différent
89	28 (31,5 %)	2

Parmi les trente cases blanches de cette épreuve, il y a deux points qui requièrent le choix d'un substantif. Dans l'un de ceux-ci, trois des quatre substantifs alternatifs sont hors vocabulaire. Pourtant, comme dans la seule alternative connue il s'agit de la bonne réponse, l'étudiant ne courra pas de grands risques d'arriver à un choix erroné.

(59) Il avait vaguement entendu un a) bruit b) <u>sonnette</u> c) <u>tonalité</u> d) <u>voix</u> qui, dans son sommeil, paraissait menaçant, [...].

Dans l'autre point, même si tous les quatre substantifs alternatifs sont connus, la bonne réponse exige aussi la compréhension du contexte. De ce fait, vu que le verbe qui suit la case blanche ne se présente pas dans le manuel, il se peut que l'étudiant ne sache pas répondre juste. Citons la phrase en entier:

(60) Il y avait plus dix ans maintenant que les Maigret et les Pardon étaient amis, qu'ils dînaient les uns chez les autres une fois par mois, et pourtant les deux

<sup>108</sup> Quelles deux choses on mentionne au sujet des pièces qui seront mises en circulation en France?

hommes n'avaient jamais eu a) droit b) peur c) la raison d) l'idée de <u>se</u> tutoyer.

# 2.10.2.4. Composition

Tableau 53

total	absents dans le manuel	de sens différent
25	5 (20 %)	0

En premier lieu, concernant les sujets de composition, tous les trois sont en relation avec les textes des autres parties de l'épreuve. Dans le premier, qui s'intitule *Une publicité qui m'a plu/déplu*, et qui se lie donc au texte I b, il s'agit d'écrire sur une publicité qui s'est gravée dans l'esprit. Le deuxième, ayant le même titre que le texte de la partie des questions ouvertes, *L'euro et moi*, consiste à imaginer la suite pour le dialogue suivant:

- (61) Quelle bonne idée de remplacer le mark par l'euro!
  - Qu'est-ce que tu dis? Ce sera une catastrophe!

Le troisième sujet, L'inquiétude du docteur, se base sur un morceau du roman Maigret et l'affaire Nahour dans l'épreuve de structures et de vocabulaire. L'étudiant doit inventer la suite pour ce récit ou, dans le cas qu'il connaît le livre, à raconter la suite telle qu'il se la rappelle.

En second lieu, signalons que deux des cinq substantifs non présents dans *Dis donc!* se rencontrent dans les titres: *publicité* et *inquiétude*. Cependant, il est à supposer que la signification de *publicité* ressort du contexte, et que le mot *inquiétude* pourra être compris à l'aide de l'anglais par la majorité des étudiants.

#### 2.10.3. Les adjectifs

## 2.10.3.1. Compréhension écrite

Tableau 54

i avicau .	7-						
	texte I a	texte I a Q.C.M. I a texte I b		Q.C.M. I b	total		
total	39	15	34	9	97		
absents	14	1	11	2	28		
dans le manuel	35,9 %	6,7 %	32,4 %	22,2 %	28,9		
de sens différent	0	0	0	0	0		

Comme nous l'indiquent les chiffres ci-dessus, dans les deux textes de cette première partie de l'épreuve les adjectifs hors du manuel sont assez nombreux. Il est néanmoins à faire remarquer que ces adjectifs absents sont, en gros, d'une nature quotidienne, et que beaucoup de ceux-ci peuvent être interprêtés à partir des mots français au même radical ou des équivalents anglais. A titre d'exemple nous pouvons citer un fragment repéré dans le texte I a qui, en plus, s'est montré le seul point où les adjectifs inconnus figurent parmi les mot-clés. A noter aussi le rôle du verbe s'entendre qui, faisant partie de la catégorie des "verbes réfléchis", se rencontre dans le manuel seulement à la forme transitive au sens 'ouïr'.

- (62) En quoi le travail de muit à la Poste est-il différent?
  - a) On peut rester anonyme
  - b) On est plus fatigué que le jour
  - c) On s'entend mieux avec ses collègues
  - d) On a un rythme de travail plus <u>intense</u>

Dans tous les sécteurs d'activité, beaucoup <u>considèrent</u> que les conditions de travail sont plus <u>satisfaisantes</u> la nuit que le jour, et <u>les rapports</u> personnels plus <u>chaleureux</u>. "La nuit, c'est moins anonyme. On est moins <u>nombreux</u>, on se connaît tous et donc on est plus solidaires entre nous", <u>résume</u> cette employée de La Poste qui, en douze ans, estime "avoir fait tous les horaires, tous les services".

#### 2.10.3.2. Questions ouvertes

Tableau 55

total	absents dans le manuel	de sens différent
19	3 (15,8 %)	0

Dans ce texte, les trois adjectifs manquant dans le manuel ne tiennent pas de place capitale du point de vue des phrases-clés pour les questions posées.

# 2.10.3.3. Épreuve de structures et de vocabulaire

Tableau 56

total	absents dans le manuel	de sens différent
23	9 (39,1 %)	0

Comme il a été le cas dans la plupart des épreuves de structures examinées au cours de cette analyse, cette épreuve, non plus, ne demande pas de se servir d'adjectifs dans ses cases blanches. Par conséquent, le grand nombre des adjectifs inconnus ne comptera

pas ici d'une façon essentielle. Cela peut, par contre, soulever des difficultés avec le troisième sujet de composition, *L'inquiétude du docteur*, qui exige de l'étudiant la bonne compréhension d'ensemble du texte.

### 2.10.3.4. Composition

Tableau 57

total	absents dans le manuel	de sens différent
4	1 (25,0 %)	0

Le seul adjectif absent dans le manuel, *publicitaire*, se présente dans les indications pour le premier titre de la composition, *Une publicité qui m'a plu/déplu*. De même que le substantif *publicité*, il ne posera pas de problèmes à la compréhension.

#### 2.10.4. Les verbes

### 2.10.4.1. Compréhension écrite

Tableau 58

	texte I a	Q.C.M. I a	texte I b	Q.C.M. I b	total
total	105	57	89	48	299
absents	16	5	14	4	39
dans le manuel	15,2 %	8,8 %	15,7 %	8,3 %	13,0 %
de sens différent	2	2	1	0	5
réfléchis	4	2	2	0	8

En regardant les pourcentages ci-dessus, nous pouvons constater que les textes de cette première partie de l'épreuve sont dans la catégorie des verbes presque sur le même plan. En outre, il est à dire que les verbes – aussi bien connus qu'inconnus – de l'un et de l'autre des textes sont quasi uniquement d'un usage courant.

En ce qui concerne les verbes qui manquent dans les vocabulaires, nous avons pu remarquer que, dans les deux textes, il y a très peu de cas où ils jouent un rôle décisif parmi les phrases sur lesquelles portent les questions. Prenons toutefois un exemple, repéré dans le texte I a, où un verbe inconnu, dépenser, figure comme le mot-clé avec l'adjectif généreux.

- (63) Comment sont ses clients la nuit?
  - a) Ils viennent seulement boire
  - b) Ils donnent facilement de l'argent
  - c) Il n'y a que des chauffeurs de taxi

# d) Il y a plus de clients la nuit que le jour

[...] voilà trente ans que surtout les chauffeurs de taxi s'y donnent rendez-vous pour manger un peu entre la fin de la soirée et <u>la reprise</u> des <u>courses</u> pour Orly ou Roissy, vers 4 heures du matin. A 65 F le menu <u>entrée-plat-dessert</u>, le patron, Rémy Boisguard, ancien chauffeur de taxi lui-même, peut <u>compter</u> sur une vingtaine de <u>couverts</u> en moyenne entre 23 heures et 4 heures du matin: "Moi, j'ai toujours aimé la nuit. <u>La clientèle</u> n'hesite pas à <u>dépenser</u> de l'argent, elle est plus <u>généreuse</u> sur les pourboires."

# 2.10.4.2. Questions ouvertes

Tableau 59

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis		
61	12 (19,7 %)	1	1		

De même que dans l'épreuve de l'automne 1998, la partie des questions ouvertes se distingue également ici avec le pourcentage le plus élevé des verbes hors du manuel. D'une part, il convient de signaler qu'au moins une partie de ces verbes absents ressemblent à des mots finnois dans la mesure où l'étudiant devra les reconnaître (par exemple *fixer* - 'fiksata', *modifier* - 'modifioida', *s'adapter* - 'adaptoida'). D'autre part, le fait que les réponses doivent être produites en finnois, impose la connaissance du sens exact des termes. Comme exemple d'un point contenant de nombreux verbes inconnus citons un paragraphe sur lequel porte la question suivante:

# (64) Miten voi helposti muuntaa eurot frangeiksi ja päinvastoin? 109

Comment va-t-on <u>convertir</u> les prix en euros? Tous les prix en francs <u>seront</u> <u>divisés</u> par <u>le taux fixé</u> le 1<sup>er</sup> janvier 1999. Un exemple (avec l'hypothèse d'un euro à 6,50 francs): <u>une paire</u> de <u>chaussures</u> à 343 francs vaudrait 343 : 6,50 = 52,769 <u>arrondis</u> à 52 euros et 77 <u>cents</u>. Et si je veux <u>retrouver l'équivalent</u> en francs d'un prix <u>affiché</u> en euros? On pourra le faire sans <u>calcul</u> compliqué. <u>Des calculettes</u>, que l'on a l'intention de distribuer au public, permettront rapidement <u>la conversion</u> euros en francs ou francs en euros.

Pour finir, faisons encore une observation à propos de la qualité des questions. A part la question citée à l'occasion de l'analyse des substantifs, nous pouvons nous demander à juste titre si les autres questions, comme celle ci-dessus, testent la compréhension du texte d'une manière valide et adéquate. En effet, en se servant de ses connaissances générales sur l'euro, l'étudiant saura, au moins partiellement, donner ses réponses même sans le texte. Voilà les questions non encore citées:

<sup>&</sup>lt;sup>109</sup> Comment peut-on facilement convertir les euros en francs et vice versa?

- (65) Milloin ja miten tekstin mukaan määrätään euron arvo frangeina? 110
- (66) Miksi tarvitaan kolmen vuoden siirtymäaika?<sup>111</sup>
- (67) Mitä frangeillaan voi tehdä 1.1.2002 jälkeen? 112

# 2.10.4.3. Épreuve de structures et de vocabulaire

Tableau 60

1		de sens différent	réfléchis		
169	28 (16,6 %)	2	7		

D'abord, il est à mentionner que sur la totalité des trente cases blanches, dix-huit requièrent le choix d'un verbe. Aussi, le verbes alternatifs sont-ils de 72 au total. Parmi ces verbes, sept sont ignorés de *Dis donc!* et trois appartiennent à la catégorie des "verbes réfléchis". En tant que bonnes réponses, il y en a deux: rendre et se faire mal. Prenons-les ici comme nos exemples:

- (68) Il semble y avoir une raison pour que je me a) aille b) marche c) <u>rende</u> d) <u>visite</u> là-bas...
- (69)  $-Tu\ a)\ as\ b)\ es\ c)\ \underline{t'es}\ d)\ t'est\ \underline{fait\ mal}?$

### 2.10.4.4. Composition

Tableau 61

total	absents dans le manuel	de sens différent	réfléchis		
21	4 (19,0 %)	1	1		

Des quatre verbes non enregistrés, déplaire (deux attestations), relire et imaginer, le premier se trouve dans le titre Une publicité qui m'a plu/déplu. Se composant du verbe plaire, qui est présent dans le manuel, et de préfixe de-, indiquant la valeur négative, il est très probable que l'étudiant en saisisse le sens 'ne pas plaire'. Enfin, quant aux deux autres verbes absents, ils se rencontrent dans les explications de L'inquiétude du docteur et ne feront aucune difficulté de compréhension.

<sup>&</sup>lt;sup>110</sup> Quand et comment selon le texte sera fixée la valeur de l'euro en francs?

<sup>111</sup> Pourquoi a-t-on besoin d'une période de transition de trois ans?

<sup>112</sup> Que peut-on faire avec ses francs après le 1<sup>er</sup> janvier 2002?

# 2.11. Remarques sur la répartition des mentions<sup>113</sup> par rapport au niveau du vocabulaire des épreuves

Tableau 61

français du cycle		I	1	A	]	В		C	I	M	]	E		L	nombre total des
court	nb.	%	nb.	%	nb.	%	nb.	%	nb.	%	nb.	%	nb.	%	candidats
printemps 1978	217	7,7	321	11,3	519	18,3	599	21,2	539	19,1	-		635	22,4	2830
printemps 1979	184	6,4	296	10,3	578	20,1	676	23,5	566	19,7	-	: <b>-</b>	575	20,0	2875
printemps 1988	75	3.1	197	8,1	367	15,1	563	23,2	616	25,4	-	-	608	25,1	2426
printemps 1989	71	3,0	181	7,6	346	14,6	532	22,5	571	24,1	-	-	668	28,2	2369
automne 1998	19	3,3	46	8,1	80	14,1	130	22,9	135	23,7	130	22,9	29	5,1	569
printemps 1999	60	2,0	241	7,9	429	14,1	679	22,4	782	25,6	688	22,7	158	5,2	3037

Premièrement, faisons quelques observations à propos de différences que nous avons découvert au cours de cette analyse dans le niveau de vocabulaire des épreuves de notre corpus. En consultant le tableau recapitulatif<sup>114</sup> des mots absents dans les manuels scolaires, nous pouvons remarquer qu'entre les six épreuves, le pourcentage total contenant les mots absents de toutes les parties du discours examinées varie entre 17,2 % et 31,8 %. L'épreuve qui présente le moins des mots non enregistrés est de l'an 1978, et l'épreuve dont le vocabulaire s'est avéré le plus difficile date de l'an 1998. Quant aux fluctuations des pourcentages, il est possible de s'apercevoir que la légère tendance dans le niveau du vocabulaire est de devenir plus difficile vers l'époque moderne. Enfin, le chiffre moyen comprenant tous les mots inconnus dans notre corpus est de 22,3 %.

Deuxièmement, pour ce qui est les résultats des candidats dans les épreuves étudiées, il faut d'abord signaler que la réforme de l'échelle des mentions<sup>115</sup> réalisée dans les années 90 fait que les proportions des mentions des épreuves de 1998 et de 1999 ne sont pas comparables à celles des épreuves plus anciennes. Ensuite, du fait que la proportion des mentions maintient d'une année à l'autre approximativement la même<sup>116</sup>, le niveau de difficulté des épreuves n'a pas un rapport visible avec les résultats définitifs des candidats. En effet, un exemple significatif en est le cas des

<sup>113</sup> Statistiques fournies par Ylioppilastutkintolautakunta le 4 janvier 1999 et le 27 juin 2000.

<sup>&</sup>lt;sup>114</sup> Joint à l'annexe, page 78.
<sup>115</sup> Voir le chapitre 1.3.4. La réforme du baccalauréat finlandais des années 90.

épreuves de 1998 et de 1999: bien que le nombre des mots absents dans cette première soit jusqu'à 11,2 points plus élevé (31,8 % contre 20,6 %)<sup>117</sup>, le tableau ci-dessus nous fait observer que les écarts dans les mentions obtenues restent quand même très modiques (par exemple la différence dans le nombre de la mention laudatur n'est que d'un dixième en faveur de l'épreuve de 1999). En résumé, sur la base des resultats de notre étude et les observations faites sur la repartition des mentions, nous pouvons conclure que les mentions des candidats ne sont pas de bons indicateurs de la qualité ou du niveau des épreuves.

 $<sup>^{116}</sup>$  Voir le chapitre 1.3.4.2. La note des épreuves de langues étrangères  $^{117}$  Voir l'annexe, page 74.

#### 3. CONCLUSION

Le but de ce travail était d'examiner le niveau du vocabulaire des parties écrites des épreuves du cycle court du baccalauréat finlandais en français depuis les années 70 jusqu'à nos jours. Notre corpus consistait au total en six épreuves, datant des années 1978, 1979, 1988, 1989, 1998 et 1999. Dans les limites de ce travail, nous nous sommes concentrée sur l'analyse de trois parties du discours: les substantifs, les adjectifs et les verbes. Comme documentation de comparaison nous nous sommes servie des vocabulaires alphabétiques de trois séries de manuels scolaires de français, On y va 1-3, On y va D1-9 et Dis donc! On y va D1-8, destinés à l'enseignement des langues à option des lycées pendant les décennies en question. Le point de départ de cette étude a été de découvrir si la critique des professeurs des langues étrangères sur le niveau de difficulté des épreuves du cycle court peut être justifiée.

Dans la partie introductive du travail, nous avons donné un aperçu de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères dans l'école secondaire en Finlande, en commençant par le temps de la suprématie du latin et en aboutissant au XX<sup>e</sup> siècle, où les langues modernes prirent la position dominante. Ensuite, nous avons présenté des lignes générales de l'évolution du baccalauréat finlandais, qui s'est formé, pendant près de 400 ans, d'un diplôme élitaire avec la fonction de l'examen d'entrée à l'université au diplôme de l'école secondaire dont l'obtention est aujourd'hui possible à tous. A la fin de l'introduction, nous avons encore porté notre attention sur les tendances modernes du lycée finlandais; nous avons traité, entre autres, les réformes de la pédagogie et du baccalauréat des années 90, le nouveau programme d'enseignement de l'an 1994 et, surtout, le plan réformé de l'enseignement des langues étrangères et la forme actuelle des épreuves des langues étrangères du baccalauréat.

Quant à l'analyse, faisons d'abord quelques observations sur la structure des épreuves étudiées. Tout en datant d'un laps de temps d'une vingtaine d'années, elles n'ont pas subi de grandes modifications. Dans toutes les six épreuves sont incluses la compréhension écrite, l'épreuve de structures et la composition. Seules les épreuves des années 90 présentent deux nouveautés: les questions ouvertes ont été introduites comme quatrième partie et l'épreuve de structures a été modifiée en épreuve de structures et de vocabulaire. Concernant les textes sur lesquels se basent les parties de

compréhension écrite et les épreuves de structures (excepté l'épreuve de structures de 1978 qui se fonde sur des phrases indépendantes), nous avons noté que depuis les années 70 leur nombre ainsi que la longeur ont augmenté d'une manière bien nette. Si dans les épreuves de 1978 et de 1979 la compréhension écrite est composée de deux textes et le nombre total des mots qu'ils contiennent est de 867 dans le premier et de 966 dans ce dernier, le nombre des textes dans les épreuves des années 80 et 90 (les questions ouvertes incluses) et de trois et le nombre des mots qu'ils comprennent est, par ordre chronologique, de 1204, 1315, 1045 et 1102. Enfin, pour ce qui des épreuves de structures, elles présentent des écarts encore plus clairs. Les nombres totals des mots de l'an 1978 à 1999 y repérés sont de 32, 59, 60, 87, 253 et 281.

A propos du niveau du vocabulaire des épreuves, nous avons eu les résultats suivants. D'abord, il s'est révélé que la compréhension écrite est la partie qui, en tenant compte de la moyenne dans toutes les épreuves, comporte le nombre le plus élevé des termes absents dans les manuels. La fourchette des pourcentages se situe entre 17,6 (l'épreuve de 1978) et 33,3 (l'épreuve de 1998). Ensuite, nous avons découvert que parmi les trois parties du discours étudiées, les substantifs sont la catégorie qui présente le plus, soit 27,1 % des mots non enregistrés dans les manuels, et les verbes, par contre, le moins, soit 15,1 %. Pour ce qui est des chiffres totaux incluant les mots inconnus dans toutes les trois parties du discours, ils fluctuent de 17,2 % à 31,8 %. D'après ces pourcentages, les épreuves de notre corpus se rangent dans l'ordre suivant: automne 1998 (31,8 % des mots hors du manuel), printemps 1989 (24,1 %), printemps 1999 (20,6 %), printemps 1979 (20,3 %), printemps 1988 (19,6 %), printemps 1978 (17,2 %). Comme conclusion de ces résultats obtenus nous pouvons noter que le degré de difficulté du vocabulaire des épreuves a élevé dans une certaine mesure depuis les années 70.

En dépit des oscillations assez visibles dans le niveau du vocabulaire des épreuves étudiées, nous avons constaté que cela ne se réflète pas d'une façon notable dans la répartition des mentions des candidats. Premièrement, ceci est dû surtout au fait que la Commission d'examen, après avoir proportionné les résultats obtenus au niveau général des candidats, accorde les mentions d'après les contingents préétablis. Deuxièmement, vu que la mention eximia cum laude approbatur a été introduite sur la traditionnelle échelle à six degrés dans les années 90, les proportions des mentions des épreuves de 1998 et de 1999 ne peuvent pas être comparées à celles des autres

épreuves du corpus. Troisièmement, il faut se rappeler qu'en dehors de notre étude sont restés, entre autres, les temps verbaux et la syntaxe, dont le rôle dans la compréhension des textes ne peut pas être ignoré. Enfin, remarquons encore que le niveau du vocabulaire de nos manuels de comparaison n'est pas tout à fait égal.

En somme, le résultat principal de ce travail est que le niveau du vocabulaire dans les six parties écrites étudiées est relativement élevé. En effet, dans aucune de nos épreuves la proportion du vocabulaire enregistré dans les manuels n'atteint le nombre minimum, soit 90 % du total des mots, qu'il faut connaître pour arriver à la compréhension de l'essentiel d'un message. Par conséquent, nous en pouvons venir à la conclusion qu'en choisissant des textes dans les épreuves, les rédacteurs auraient pu prendre mieux en considération les vocabulaires des manuels parce que les candidats du cycle court, après avoir étudié le français pendant trois ans au lycée, ne seront pas en mesure de bien maîtriser le vocabulaire en dehors des manuels.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

#### **CORPUS**

Sohlberg, A.-L., On y va 12. Keuruu 1972.

Sohlberg, A.-L., On y va 2. Keuruu 1974.

Sohlberg, A.-L., On y va 3. Keuruu 1975.

Sohlberg, A.-L. - Tella, S. - Uomala, L., On y va. Keuruu 1981.

Sohlberg, A.-L. - Tella, S. - Uomala, L., On y va toujours. Lukion kurssit D4-6. Keuruu 1983.

Sohlberg, A.-L. - Tella, S. - Uomala, L. - Pyysalo, I., On y va encore. Lukion kurssit D7-9. Keuruu 1983.

Tella, S. - Uomala, L. - Pyysalo, I., Dis donc! On y va. D1-3. Textes. Keuruu 1989.

Tella, S. - Uomala, L., Dis donc! On y va. D4-6. Textes. Keuruu 1990.

Tella, S. - Uomala, L. - Pyysalo, I. - Kujala-Malinen, M., *Dis donc!* On y va. D7-8. Textes. Keuruu 1991.

Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 5-4-1978.

Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 2-4-1979.

Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 8-4-1988.

Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 7-4-1989.

Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 5-10-1998.

Ylioppilastutkintolautakunta, La partie écrite de l'épreuve du français du cycle court 29-3-1999.

# **OUVRAGES CONSULTÉS**

Anon., 'Ajankohtaista', Tempus 4/98, 4.

Anon., 'Lisää resursseja suullisen kielitaidon testaamiseen', Tempus 4/00, 8.

Anon., 'SUKOL perustettiin - voimien yhdistäminen järkevää', Tempus 7/97, 6.

Anon., 'YTL ja kieltenopettajat tapasivat', Tempus 5/97, 12-13.

Anon., 'Arvostelu', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/08/00.

Anon., 'Baccalauréat finlandais', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esitera.html. 30/08/00.

Anon., 'Diplôme de bachelier', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/esitera.html. 30/08/00.

Anon., 'Kielikokeita koskevat yleiset ohjeet', http://www.minedu.fi/yotutkinto/kielikoe.html. 30/08/00.

Anon., 'Kirjallinen osa', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/08/00.

Anon., 'Kuullunymmärtämiskoe', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/08/00.

Anon., 'Vieraan kielen koe', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/kielikoe.html. 30/08/00.

Anon., 'Ylioppilastutkinto', http://www.minedu.fi/yo-tutkinto/yleisohje.html. 30/08/00.

Apajalahti, M., *Uudistuva lukio*. Lukion opetussuunnitelman laadinta. Helsinki 1994.

Bachman, L.F., Fundamental Considerations in Language Testing. Hong Kong 1990.

Bergin, T. - Speake, J., éds., The Encyclopaedia of the Renaissance. London 1988.

Besse, H. - Porquier, R., *Grammaires et didactique des langues*. Langues et apprentissage des langues. s.l. 1991.

Blümchen, A., 'Kielet uudessa YO-tutkintoasetuksessa', Tempus 1/95, 12.

Bouacha, A., La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques. Pratiques dans la classe. s.l. 1978.

DHF = Rey, A., Dictionnaire historique de la langue française 1-2. Maxéville 1994.

Dubois, J., et al. éds., Dictionnaire de linguistique. s.l. 1973.

Fowler, D.P., - Fowler, P.G., 'Virgil (Publius Vergilius Maro)', Hornblower, S. - Spawforth, A., éds., *The Oxford Classical Dictionary*<sup>3</sup>. New York 1996, 1602-1607.

Galisson, R. - Coste, D., éds., Dictionnaire de didactique des langues. s.l. 1976.

Huttunen, I., 'Vieraiden kielten kehityslinjoja', Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17/1986, 297.

Häkkinen, K., Kielitieteen perusteet. Tampere 1994.

Iisalo, T., Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu 1988.

Isosaari, J., Suomen koululaitoksen rakenne ja kehitys. Keuruu 1973.

Jakku-Sihvonen, R. - Blom H., *Lukion tila 1994*. Opetushallituksen arviointi ja seuranta. Helsinki 1994.

Kiuasmaa, K., *Oppikoulu 1880-1980*. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu 1982.

Klinge, M., *Kuninkaallinen Turun akatemia 1*. Helsingin yliopisto 1640-1990. Keuruu 1987.

Kouluhallitus éd., Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki 1985.

Kristiansen, I., 'Elaborointi – teorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen', *Tempus* 2/94, 7.

Lado, R., Language Testing<sup>5</sup>. The Construction and Use of Foreign Language Tests. london 1961.

Leino, A-L., Kielididaktiikka. Keuruu 1981.

Lindström, A., *Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomia aikana*. Tutkimuksia 6. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä 1998.

Merisalo, O., 'The Use of Latin in School and Administration in Finland from the Sixteenth to the End of Eighteenth Century', Merisalo, O. - Sarasti-Wilenius, R. éds., Mare Balticum – Mare nostrum. Latin in the Countries of the Baltic Sea (1500-1800). Acts of the Helsinki Colloquium. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia. B 274. Jyväskylä 1994, 53-59.

Opetushallitus, éd., Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki 1994.

Reynolds, L. D. - Wilson, N. G., Scribes & Scholars<sup>3</sup>. A Guide to the Transmission of Greek & Latin Literature. London 1991.

Saarinen, S., 'Lukion suullisen kielitaidon kokeet – SUKOLin kyselyn tuloksia', *Tempus* 3/00, 10-11.

Shanzer, D.R., 'Martianus Minneus Felix Capella', Hornblower, S. - Spawforth, A., éds., *The Oxford Classical Dictionary*<sup>3</sup>. New York 1996, 932.

Syndikus, H.P., 'Horace (Quintus Horatius Flaccus)', Hornblower, S. - Spawforth, A., éds., *The Oxford Classical Dictionary*<sup>3</sup>. New York 1996, 724-726.

TLF = Imbs, P. Quemada, P. Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle 1-16. Paris 1971-1994.

ANNEXE: Le résumé des mots absents dans les vocabulaires des manuels scolaires de français du corpus

PARTIE	ÉPREUVE printemps 1978	SUBSTANTIFS		ADJECTIFS		VERBES		TOTAL	
		107/	27,9 %	20/	15,0 %	26/	7,4 %	153/	17,6 %
		383		133		351		867	
	printemps 1979	129/	28,1 %	32/	25,6 %	48/	12,6 %	209/	21,6 %
COMPRÉ-		459		125		382		966	
HENSION	printemps 1988	157/	26,0 %	20/	17,4 %	68/	14,0 %	245/	20,3 %
ÉCRITE <sup>118</sup>		605	22002	115	20.002	484	00.107	1204	2-207
ECRILE	printemps 1989	176/	26,9 %	54/	30,9 %	99/	20,4 %	329/	25,0 %
	- 4 1000	654	25.4.0/	175	4420/	486	26.1.06	1315	22.2.6/
	automne 1998	207/ 585	35,4 %	51/ 115	44,3 %	90/ 345	26,1 %	348/ 1045	33,3 %
	printemps 1999	138/	22,0 %	31/	26,7 %	51/	14,2 %	220/	20,0 %
	brintembs 1555	626	22,0 /0	116	20,7 70	360	17,2 /0	1102	20,0 70
	printemps 1978	0/	0%	0/	0%	0/	0%	0/	0%
	printemps 1770	15	V./ <b>V</b>	1	V	16	~ ,•	32	° /•
	printemps 1979	1/	4,0 %	0/	0%	0/	0%	1/	1,7%
ÉPREUVE	P-months 17/7	25	******	4		30		59	7,7,7
	printemps 1988	2/	9,1%	0/	0%	1/	3,3 %	3/	5,0%
DE		22		8		30		60	
STRUCTURES	printemps 1989	6/	19,4 %	3/	25,0 %	3/	6,8%	12/	13,8%
	•	31		12		44		87	
	automne 1998	31/	38,8 %	10/	43,5 %	33/	22,9 %	74/	29,2 %
		80		29		144		253	
	printemps 1999	28/	31,5 %	9/	39,1 %	28/	16,6 %	65/	23,1 %
		89		23		169		281	
	printemps 1978	5/	27,8 %	2/	40,0 %	2/	10,0 %	9/	20,9 %
		18		5		20		43	
	printemps 1979	2/	13,3 %	0/	0%	1/	14,3 %	3/	13,6 %
COMPO-		15		0		7		22	
SITION	printemps 1988	8/	15,4 %	11/	36,7 %	2/	8,0 %	21/	19,6 %
		52		30		25		107	
	printemps 1989	5/	22,7%	0/	0%	1/	8,3 %	6/	16,2 %
	4000	22	10 5 07	3	0.07	12	10.50/	37	0.00/
	automne 1998	2/	10,5 %	0/	0%	2/	10,5 %	4/	9,8%
		19 5/	20,0 %	3	25,0 %	19 4/	19,0 %	41 10/	20,0 %
	printemps 1999	25	20,0 70	4	23,0 70	21	17,070	50	20,0 70
		<del> </del>	26.0.06		1500/		720/		17 2 9/
Ì	printemps 1978	112/ 416	26,9 %	22/ 139	15,8 %	28/ 387	7,2 %	162/ 942	17,2 %
	printemps 1979	132/	26,5 %	32/	24,8 %	49/	11,7%	213/	20,3 %
TOTAL	printemps 17/9	499	20,3 /6	129	27,0 /0	419	11,7 70	1047	20,3 70
	printemps 1988	167/	24,6 %	31/	20,3 %	71/	13,2 %	269/	19,6%
	h: mrcmh2 1200	679	27,0 /0	153	40,5 /0	539	1.7,4.70	1371	27,0 /0
	printemps 1989	187/	26,4 %	57/	30,0 %	103/	19,0 %	347/	24,1 %
	h-moomba 1707	707	40,77	190		542	,0-70	1439	.,,,
	automne 1998	240/	35,1%	61/	41,5 %	125/	24,6 %	426/	31,8%
	waterine 1770	684	,	147	, ,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,	508	,- ''	1339	
ļ	printemps 1999	171/	23,1 %	41/	28,7	83/	15,1 %	295/	20,6 %
	L. moomba 1000	740		143		550		1433	1

<sup>118</sup> La partie des questions ouvertes des épreuves de 1998 et de 1999 est incluse dans cette catégorie.