

ÉVALUATIONS

- SOUSSI, A. (1995) : *Comment lisent-ils en sixième ?* Commission de Coordination des Centres de Recherche. IRDP Neuchâtel et LEP Lausanne.

. Pourquoi évaluer encore
ou pourquoi encore évaluer la compréhension de l'écrit en sixième ?

C'est Anne Soussi, elle-même, qui, d'entrée de jeu, formule la première de ces interrogations, coupant l'herbe sous le pied de ceux qui, trop nombreux et trop facilement fatalistes, s'obstinent — encore ! — à penser que les élèves entrant en sixième sont censés avoir acquis les bases de l'apprentissage de la lecture. Elle a raison de rappeler que ce sont des compétences insuffisamment installées en lecture (les compétences dites « remarquables » — pour reprendre la hiérarchie des compétences de lecture définies par la D.E.P en France —, celles qui visent la reconnaissance de l'implicite, en particulier) qui, inexorablement, dans la suite des études et dans toutes les disciplines, seront la cause de la majorité des échecs.

A ce propos, on peut se réjouir en France de voir stipulé clairement, dans les nouveaux programmes de 6ème, qu'il reste encore, à l'entrée au collège, des apprentissages à assurer dans le domaine de la lecture...

C'est le lecteur qui (se) pose la seconde question : « Pourquoi encore évaluer ? ». On ne compte plus, en effet, concernant ce niveau de la scolarité, le nombre d'enquêtes ou d'évaluations menées depuis quelques années dans les pays francophones. Les résultats convergent, les analyses se recourent : il y a problème. Si elles participent bien de la remédiation, on peut s'étonner toutefois du manque de réactions que suscitent ces évaluations, tant au cycle des approfondissements du Primaire, en amont, qu'au cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement du Secondaire, en aval.

. Quel éclairage particulier la recherche descriptive dont Anne Soussi fait état dans cet ouvrage apporte-t-elle ?

Réalisée par Yves Baumann, Anne-Marie Broi, Pierre Dessibourg, Nicole Leu, Daniel Martin et Anne Soussi, chercheurs mandatés par l'Institut romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques et la Commission de Coordination des Centres de Recherche, cette recherche vise l'OBSERVATION DES COMPÉTENCES ET DES STRATÉGIES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT (sous-titre de l'ouvrage) chez 2200 élèves de sixième entre 11 et 12 ans, issus de 130 classes de six cantons de la Suisse romande.

A partir de textes de types différents (narratif, argumentatif, explicatif et injonctif), d'un questionnement composé de questions à choix multiples (Q.C.M.) mais aussi de questions ouvertes portant, entre autres, sur le repérage d'informations, la compréhension fine ou globale, la chronologie, les anaphores, les intentions de l'auteur, ainsi que de certaines questions spécifiques à un type de texte, l'équipe de recherche dresse d'abord un bilan des compétences et des difficultés en lecture de sujets de cet âge. Elle tente ensuite, à l'aide d'un ques-

tionnaire, de comprendre le pourquoi des échecs et, par des entretiens individuels auprès d'un échantillon d'élèves, de déterminer les procédures inefficaces employées en vue d'orienter ou de réorienter l'enseignement, voire de construire avec ces élèves des stratégies efficaces. Afin de cerner les liens éventuels entre stratégies, compétences, goûts et représentations, elle établit enfin des relations entre toutes ces informations.

Ni les instruments qui ont permis cette évaluation, ni la présentation et l'analyse très précises des résultats obtenus globalement (différences entre cantons, variation de résultats entre filles et garçons, influence de la ou des langues parlées à la maison), par type de textes, par item, par type d'objectifs, par regroupement d'items (analyse factorielle) ne seront décrits ici. La répartition des élèves en quatre groupes sur les bases des performances obtenues aux différents tests ne servira pas non plus de cadre aux conclusions que cette note de lecture se propose de mettre en évidence.

Seront privilégiées quelques-unes des caractéristiques qui vont au-delà d'une évaluation quantitative, pour lesquelles le point de vue des élèves a pu être recueilli (questionnaire et entretien) et qui donc peuvent fournir des pistes pour un apprentissage « continué » de la lecture.

Si un effet texte n'a pu véritablement être dégagé, le fait que des items, se référant aux mêmes choses, ne donnent lieu ni à la même réussite ni aux mêmes explications selon qu'ils portent sur un type de texte ou sur un autre porte à penser que le contexte textuel (voire la structure) joue un rôle.

Ainsi, les questions qui différencient le plus les élèves sont celles qui ont trait à la recherche, dans les textes narratifs et argumentatifs, de l'antécédent des anaphores. Parmi ces dernières, les plus discriminantes sont celles qui nécessitent à la fois une connaissance de la règle syntaxique (règles grammaticales — de proximité le plus souvent — de genre et de nombre) et le recours à la compréhension fine de la phrase et des précédentes, stratégie complémentaire que seuls invoquent, lors des entretiens, les bons lecteurs, les moins habiles ne se posant pas la question. Sont alors répertoriés un certain nombre de facteurs dont dépendent la résolution des anaphores et, par voie de conséquence, le degré de compréhension des textes.

Une autre cause de difficulté pour les lecteurs les plus faibles concerne, dans les textes narratifs, la référence aux intentions de l'auteur ou à l'énonciateur qu'il s'agit de retrouver, et, dans les textes argumentatifs, le recours à une verbalisation de la réponse (montrer sa compréhension et, en plus, l'exprimer !)

La pertinence de ce critère — relativisé dans l'analyse mais repris dans la conclusion ! — est très contestable : rendre compte par écrit de la compréhension d'arguments est en soi une tâche d'écriture qui pose ses propres problèmes et dont les difficultés de réalisation ne prouvent en rien une mauvaise lecture, laquelle d'ailleurs est souvent démentie lorsque le sujet est invité à s'expliquer oralement, à émettre un jugement sur la véracité de certaines propositions ou à choisir parmi des énoncés (Q.C.M.).

On peut remarquer, par ailleurs, que si les meilleurs lecteurs, pour appréhender livres ou textes, utilisent un nombre restreint de stratégies (après élimination de celles qu'ils jugent inutiles, voire inefficaces), au niveau le plus faible, les élèves n'en écartent aucune, surtout pas celles qui sont inadéquates, comme s'ils ne faisaient pas la différence entre ce qui peut les aider et ce qui ne sert à rien. Pour ce qui concerne la compréhension d'un mot ou d'une phrase, si les

bons lecteurs sont ceux qui *devinent* le plus, les moins bons lecteurs ont de la peine à *inférer du sens à partir du contexte* et recourent plus facilement à la *lecture à haute voix*.

Si *relire attentivement la consigne* et le fait de *se souvenir d'un exercice équivalent* sont les comportements les plus fréquemment employés chez les lecteurs quels qu'ils soient devant une consigne à exécuter, la *relecture multiple* de cette consigne et la *demande d'aide* distinguent les lecteurs les moins habiles, lesquels tardent également à se mettre en action lorsqu'ils ne restent pas bloqués !

Sans entrer précisément dans le *questionnaire sur les goûts, pratiques et stratégies*, le constat optimiste d'élèves qui déclarent tous lire (généralement le soir à la maison, des livres et des journaux, des écrits de types narratifs de préférence) tranche avec ce qu'écrit Sylvie Sylvanise avec la collaboration de Gérard Chauveau dans « Le rapport à la lecture chez des mauvais lecteurs de sixième », à propos, il est vrai, d'élèves mauvais lecteurs regroupés dans une « classe lecture » ! Par contre, si le manque d'engouement manifesté par les élèves devant les questionnaires post-lecture peut se comprendre (situation d'échec ou de difficulté pour certains), il peut aussi être révélateur de pratiques systématiques qui peuvent faire penser à quelques-uns que lire, c'est répondre à des questions !

A propos, peut-être un jour se donnera-t-on les moyens de mettre en relation situation d'évaluation et pratiques habituelles des enseignants ... On ne peut quand même pas attribuer l'utilisation de stratégies non appropriées par les élèves seulement ou surtout à leur origine socio-culturelle et à la langue parlée à la maison !

Il apparaît donc d'évidence, et Anne Soussi le souligne avec force dans sa conclusion, que le principal travail de l'enseignant « *consiste à savoir comment les élèves s'y prennent pour comprendre un texte* (On aurait presque envie de dire, en plagiant Emilia Ferreiro, « Comment les élèves S'Y apprennent-ils ? ») et ce qui fait que parfois ils n'y arrivent pas. Connaître leurs stratégies, leur faire découvrir quelles sont celles qui s'avèreront inefficaces dans une situation et celles qu'il faut au contraire conserver est un travail considérable à développer en classe ».

« *Se centrer sur les réponses des élèves c'est aussi parler de la "remédiation"* » (Sylvie Sylvanise), « *enseigner des stratégies* » (M. Fayol et J. Giasson) sont des perspectives qu'il s'agit d'embrasser. La difficulté de la mise en œuvre est réelle. Des dispositifs sont prévus en France dans « Le nouveau contrat pour l'école » (les études dirigées à l'école primaire — proposition n° 16 ; circulaire du 6/9/94) — et au collège — proposition n° 31 — qui devraient aider à (ré)agir.

Alain Nicaise

■ BETRIX KÖHLER Dominique (1995) : *Orthographes en questions*. Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques, Lausanne.

Il s'agit ici d'observer le « fonctionnement » d'une cinquantaine d'élèves de 2^{de} et 4^{ème} année primaire « dans différentes situations orthographiques ». La recherche se donne pour objectif de « décrire les représentations (...) de l'orthographe, d'observer les élèves aux prises avec des ouvrages de référence, de