

## ÉVALUATION DE LA LECTURE

- DABÈNE, M. (juillet 1994) : L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux. *LIDIL* n° 10. Revue de linguistique et de didactique des langues. Université Stendhal de Grenoble.
- D.F.L.M. (1994) : L'évaluation de la lecture II. in *La lettre de l'association* n°14.

Ces deux publications rendent compte des Journées Internationales d'étude des 3-4 février 1994 organisées à Grenoble par le laboratoire LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) et l'Association DFLM.

La présentation de Michel Dabène indique une position des Journées dans le champ de l'évaluation de la lecture qui l'oppose aux habitus scientifiques.

Cette position présuppose que le champ didactique ne soit pas limité à une "ingénierie" de transmission des contenus ou à une description des conduites de classe, et que l'évaluation soit considérée comme un objet de recherche didactique à part entière. Elle présuppose également que les modes d'investigation de type expérimental ne sont pas les seuls valides. L'enjeu social est d'importance, compte tenu de la prolifération d'évaluations institutionnelles, d'enquêtes, et du développement de campagnes médiatiques qui renvoient à des définitions du savoir lire et de l'activité du lecteur plus ou moins réductrices et justificatrices de pratiques de classe ciblées sur le "code".

Les recherches présentées partent du principe que la compréhension des textes est le principe organisateur de la lecture. S'en tenir au "produit" de la lecture (ce qui a été compris par l'élève), mesuré à partir de questionnements discutables, c'est passer à côté de l'essentiel : les processus par lesquels le lecteur construit du sens, et "les interactions qui s'établissent, dans une situation de lecture donnée, non seulement entre le lecteur et le texte, mais entre le lecteur, le texte et le contexte et entre le lecteur et le scripteur, par l'intermédiaire du sens construit".

L'évaluation du savoir lire devrait donc répondre à deux principes. Tout d'abord un principe de validité "écologique" par lequel elle "s'insère dans un réseau diversifié de projets et de tâches de lecture intégré aux activités scolaires, dans une perspective de régulation des apprentissages", intervient dans des situations variées, à propos d'objets-textes diversifiés (y compris littéraires), et tient compte de la variation des tâches. Le second principe, d'approche empirique, découle du premier : s'intéressant aux processus de compréhension des écrits dans des situations de classe variées, qui font intervenir des tâches de résolution de problèmes complexes, hétérogènes, la recherche procède par étude qualitative des savoir faire mis en oeuvre par les élèves. C'est à partir de là qu'on pourrait tenter de dégager des constantes, voire des profils de compétences, à différents niveaux de la scolarité (du primaire au supérieur et au péri-scolaire).

Ceci étant, la réalité des pratiques de recherche présentées lors des Journées est en fait assez composite. Ainsi les recherches menées à l'école primaire procèdent plus ou moins de ce courant "écologique", et du courant expérimentaliste.

Dans *LIDIL*, l'article d'Anne Jorro : "L'apprentissage d'une stratégie de compréhension de texte au cycle 3 de l'école primaire" relève bien du courant écologique.

L'expérience, menée avec 24 élèves de cycle 3 d'une ZEP de Marseille, s'inscrit dans un projet d'école et un projet d'apprentissage portant sur les textes informatifs. Au plan théorique, elle conjugue une approche phénoménologique "qui permette au lecteur d'exprimer sa relation au monde et au texte dans une intention" et une approche herméneutique "qui le réinjecte dans sa propre connaissance, l'incitant à construire sa posture d'auteur dans la confrontation avec le texte". D'un point de vue pratique, les élèves travaillent par dyades, à l'aide d'une fiche méthodologique dite "feuille de route" qui devrait permettre de différencier les opérations de compréhension. La conception didactique de cette feuille de route, à vrai dire, fait problème.

Par contre, l'analyse des interactions des dyades montre à la fois la complexité du processus de compréhension, "processus global, métissé de connaissances expérientielles, référentielles, abstraites, métalinguistiques", et une évolution des stratégies, de la citation à la discussion, puis à l'échange inorganisé d'informations, puis à l'interrogation du texte mettant en relation ce qui est lu et ce qui est su. Il est dommage que le rôle des maîtres ne soit pas précisé.

L'article de Geneviève Meyer : "L'évaluation du savoir lire à l'école primaire. Quelles catégories d'indices les lecteurs utilisent-ils pour comprendre un texte ?" s'inscrit dans le même courant.

La recherche, menée dans 3 classes de CE1 et 5 classes de CM2, part de l'observation des effets d'un travail en ateliers pour élèves "lents", "moyens", "rapides" tels qu'ils existent couramment. Ces ateliers portent sur la vitesse de lecture, la discrimination et la mémorisation visuelles..., la compréhension des textes. Il apparaît que l'atelier le plus problématique reste la compréhension, et que le fait d'obtenir de bons résultats dans les autres ateliers ne change rien ni à la répartition des élèves en niveaux, ni à leurs problèmes de compréhension. Le transfert du travail sur le "code" à la compréhension ne se fait pas.

L'objectif de la recherche est donc d'apprendre aux élèves à répondre aux questions de compréhension "en les aidant à améliorer les connaissances procédurales qu'ils mobilisent pour comprendre un texte", en l'occurrence narratif, explicatif, injonctif. Les hypothèses sont les suivantes : l'élève bon compreneur serait celui qui mobilise des catégories d'indices nombreuses, diversifiées (définies en référence au modèle d'analyse élaboré par le groupe INRP EVA pour la production d'écrits) ; à chaque catégorie d'indices correspondrait une structure cognitive particulière ; les catégories d'indices s'intégreraient progressivement à des réseaux plus ou moins généralisants concernant un type de textes, ou tout texte écrit. C'est, à l'évidence, une affaire de longue haleine.

Il apparaît que les résultats d'ensemble des élèves sont meilleurs en fin d'expérimentation (sans qu'on puisse encore dire pourquoi), notamment en ce qui concerne la compréhension d'anaphores, de signes de ponctuation, de sous-

thèmes. Par contre les performances concernant le schéma narratif ou l'extraction de sous-thèmes, le repérage de la situation d'énonciation et des présupposés sémantiques pour les textes narratifs et explicatifs restent faibles. Des informations sur les pratiques des maîtres, qui ne sont pas évoquées, pourraient sans doute éclairer ce constat.

Signalons également, dans le n° 14 de *La Lettre de la DFLM* (voir aussi le N°12, de 1993, dont le Dossier est consacré aux apports et aux limites de l'Enquête Internationale IEA de 1998) la présentation de premiers résultats d'une enquête de l'IRDP en cours en Suisse, menée par les centres cantonaux de recherche, auprès de 2200 élèves de 6ème année primaire âgés de 11-12 ans, issus de 130 classes. Elle vise à évaluer leurs compétences en lecture dans des séquences textuelles de type narratif, argumentatif, explicatif au moyen de divers tests, à connaître leurs goûts, leurs représentations, leurs stratégies par questionnaire, à mettre en évidence leurs attitudes et stratégies par des entretiens individuels, et enfin à établir des relations entre toutes ces données ("Lecture : Compétences et intérêt(s) chez des élèves de 11-12 ans, par Nicole Dupont Buonomo, Anne Soussi & Daniel Martin).

On est là cette fois dans un courant classique, avec tout l'intérêt et les limites du genre.

De son côté, Sandra Canélas Trévisi (dans *La Lettre*) s'interroge sur les relations entre "Lecture et interactions didactiques dans des situations d'enseignement de l'écrit". Elle décrit deux situations d'enseignement de la production d'écrits dans deux classes de 6ème Année Primaire de Genève, en interrogeant les discours des maîtres et des élèves du point de vue de la finalisation des moments de lecture, et de l'adéquation de l'évaluation de la lecture à la situation d'enseignement.

Dans l'une, il s'agit d'une séance de travail sur le texte explicatif comprise dans un ensemble expérimental de 10 séances, et l'évaluation est conçue dans une perspective de comparaison avec des enfants qui n'ont pas reçu cet enseignement. Dans la seconde, il s'agit de l'une des 5 étapes d'activités d'étude d'un texte narratif (un chapitre de *Vendredi ou la Vie sauvage* de Michel Tournier), proposées par le chercheur à l'enseignant.

L'auteur conclut que le manque de contextualisation de l'activité de lecture constitue un obstacle à sa finalisation, et à la prise en compte des difficultés de compréhension des élèves par le maître, de même qu'une centration exclusive sur les structures textuelles ignorant ces difficultés.

Le lecteur se trouve là dans le courant écologique, même si l'une des situations de classe se situe elle, dans le courant expérimental. Mais encore une fois, il ne sait rien des pratiques habituelles des maîtres.

Comme on peut le constater, le courant expérimentaliste coexiste en fait avec la description qualitative de situations singulières vues du côté de l'apprentissage, de l'enseignement, ou de leur interaction. Le problème qui se pose ici est celui de la validité des interprétations faites des données recueillies.

Mise à part l'enquête, on est bien dans des situations de classe. Mais elles sont construites par les chercheurs. On ne connaît pas leur contexte didactique : comment s'intègrent-elles dans les activités habituelles de la classe ? De ce fait,

l'interprétation des résultats est problématique. Aucune ne fait état d'une description d'ensemble des pratiques habituelles des maîtres et du contexte immédiat des activités observées, d'un point de vue didactique. Et si les résultats obtenus s'expliquaient par là ? La question - fondamentalement didactique - n'est pas posée.

■ **ENJEUX. Revue de didactique du français**

N° 31. Mars 1994. Coord. : Karl CANVAT

"L'évaluation de la lecture"

CEDOCEF. Facultés Universitaires de Namur.

Ce numéro d'*ENJEUX* renvoie à la fois au XXème Séminaire d'été du CEDOCEF (août 1993) et aux Journées LIDILEM/DFLM de Grenoble, en février 1994.

On s'en tiendra aux articles consacrés à l'école primaire, exception faite de celui de Geneviève Meyer, qui reprend à peu de choses près l'article de *LIDIL*.

Dominique Lafontaine et Anne Lafontaine s'interrogent sur les résultats des jeunes Belges francophones à l'enquête internationale de l'IEA, les tests ayant été passés en 1991 : "Est-ce ainsi que les jeunes belges lisent ?...". Globalement, il est apparu que les élèves belges francophones se classent dans la moyenne des 32 pays enquêtés vers 9- 10 ans (4ème année primaire) mais se retrouvent bons derniers des pays industrialisés vers 14-15 ans (2ème année du secondaire)...

Rappel : contrairement aux idées reçues, globalement, les élèves français de 9-10 ans se trouvent dans le peloton de tête des 32 pays, derrière la Finlande, les USA et la Suède ; leurs camarades de 14-15 ans sont en 2ème position derrière la Finlande, et devant la Suède, les USA étant en 9ème position. Cela ne signifie pas que tout va pour le mieux, et l'enquête le montre aussi, mais permet de relativiser les campagnes médiatiques sur la faillite de l'école en matière de lecture.

Il ressort de l'étude du cas belge francophone qu'on ne peut pas dire que les élèves ne savent pas lire, mais qu'ils maîtrisent insuffisamment les procédures de compréhension approfondie des textes. Selon les auteurs, les facteurs explicatifs sont l'important taux de redoublement, la présence de filières dès la 2ème Année du Secondaire, l'insuffisance de la formation initiale et continuée des maîtres, et surtout l'insuffisance du temps consacré à la lecture en classe et hors de la classe.

Outre les mesures institutionnelles nécessaires (suppression du redoublement dans le cycle 1 du Secondaire en 1994-95), les auteurs préconisent des solutions didactiques qui tiennent compte des résultats de l'enquête (et de bon nombre de recherches francophones). Ainsi les maîtres dont les élèves ont les meilleures performances à l'enquête sont ceux "qui enseignent à leurs élèves comment comprendre un texte, en le leur faisant résumer, en en faisant dresser un plan, en faisant imaginer la suite de ce texte, c'est-à-dire en travaillant ce texte jusques et y compris dans ces aspects formels". Pour travailler la compréhension des textes en classe, au-delà de ces exemples directement repris des