Document generated on 10/11/2024 11:07 p.m.

Québec français

Expliciter la compétence à lire et apprécier pour mieux l'évaluer

Érick Falardeau, Frédéric Guay and Pierre Valois

Number 164, Winter 2012

Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit

URI: https://id.erudit.org/iderudit/65900ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Falardeau, É., Guay, F. & Valois, P. (2012). Expliciter la compétence à lire et apprécier pour mieux l'évaluer. *Québec français*, (164), 71–72.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2012

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

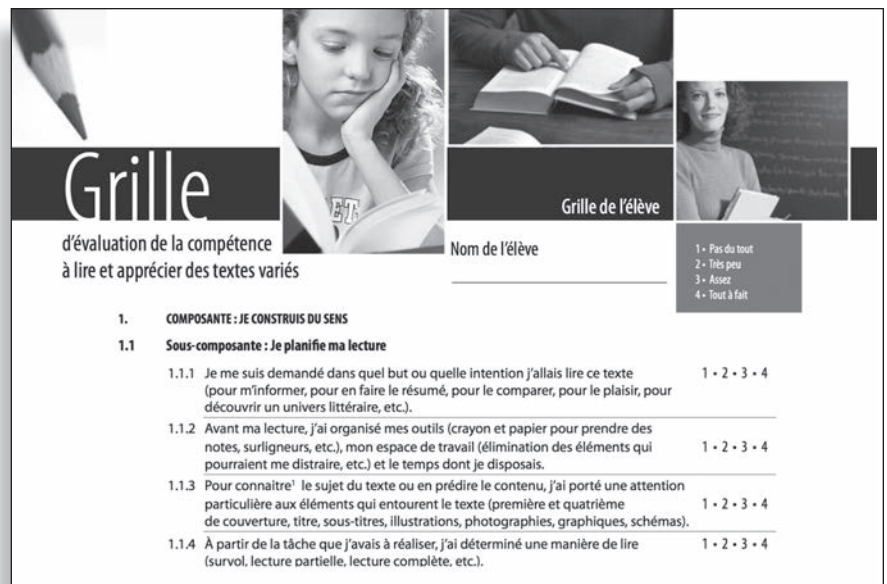
Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Expliciter la compétence à lire et apprécier pour mieux l'évaluer

PAR ÉRICK FALARDEAU, FRÉDÉRIC GUAY et PIERRE VALOIS*

Pour qu'un élève consolide sa compétence à lire et apprécier et maitrise[1] tous les processus qu'elle implique, il doit disposer d'outils qui proposent un découpage clair des différentes composantes de la compétence. Ces descriptions lui permettront de renforcer son contrôle sur ses processus de lecture et, ultimement, faciliteront l'évaluation de ses performances. Or, cette évaluation ne doit pas être perçue uniquement dans sa dimension certificative : évaluer la compréhension s'inscrit aussi – et surtout, dirions-nous – dans tout processus d'apprentissage. Dans cette optique, nous rendrons compte dans cet article d'une démarche de recherche collaborative au cours de laquelle nous avons produit, avec une équipe d'enseignants de français et de conseillers pédagogiques, des outils d'enseignement et d'évaluation de la compétence à lire et apprécier pour le 1er cycle du secondaire[2].



Grille

d'évaluation de la compétence à lire et apprécier des textes variés

Grille de l'élève

Nom de l'élève _____

1 • Pas du tout
2 • Très peu
3 • Assez
4 • Tout à fait

1. COMPOSANTE : JE CONSTRUIS DU SENS

1.1 Sous-composante : Je planifie ma lecture

1.1.1	Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour en faire le résumé, pour le comparer, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.).	1 • 2 • 3 • 4
1.1.2	Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.), mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire, etc.) et le temps dont je disposais.	1 • 2 • 3 • 4
1.1.3	Pour connaitre[1] le sujet du texte ou en prédire le contenu, j'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas).	1 • 2 • 3 • 4
1.1.4	À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé une manière de lire (survol, lecture partielle, lecture complète, etc.).	1 • 2 • 3 • 4

De nombreux chercheurs ont lié l'apprentissage de la lecture à une évaluation continue, fréquente et explicite[3]. Selon Régine Pierre, un modèle pédagogique interactif, basé sur l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies de lecture, « suppose que l'évaluation soit intégrée aux différentes phases du scénario comme instrument de planification et de gestion de l'enseignement[4] ». L'évaluation devient alors partie prenante du processus d'apprentissage et requiert des outils clairs, qui accroissent le contrôle de l'élève sur ses tâches de lecture.

Pour développer un outil d'évaluation formative, nous avons d'abord recensé toutes les composantes de la compétence en lecture identifiées dans le programme du 1er cycle du secondaire. Nous avons éliminé les redites, reformulé tous les items pour qu'ils soient lisibles par des élèves de 12-14 ans, précisé certaines composantes – l'interprétation par exemple – pour lesquelles le programme de formation offrait peu d'informations utiles à l'évaluation. Pour chaque item de l'outil, un groupe de validation était appelé à se prononcer sur la clarté de l'énoncé, sur sa pertinence eu égard aux processus à enseigner et à évaluer ainsi qu'aux capacités d'élèves de 1re-2e secondaire. Cette consultation individuelle a été suivie d'un groupe de discussion au cours duquel chaque item a été discuté jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Cette version finale de l'outil formatif a ensuite été évaluée par deux professeurs chercheurs experts en lecture. À partir de cette version finale de l'outil formatif, nous avons aussi construit un outil sommatif. Nous avons alors travaillé à déterminer des indicateurs qui permettent aux enseignants d'évaluer des manifestations observables des capacités des élèves.

Élaboration de l'outil formatif

Nous avons d'emblée éliminé l'idée de « capacité », qui aurait débouché sur des items proposant la formule suivante : « Je suis capable de comprendre… ». Les risques de dérives apparaissent trop importants : l'élève ne doit pas apprendre à se prononcer sur sa capacité éventuelle à utiliser une stratégie, mais bien sur la façon dont il l'a utilisée dans une tâche de lecture précise. Tous les items portent ainsi des marques syntaxiques qui renvoient à un texte ou à une tâche donnée : *Dans le récit lu, j'ai dégagé le temps* (Quand ?) *et les lieux de l'histoire* (Où ?).

Le programme de formation n'étant pas rédigé pour des élèves, il nous a fallu « traduire » le vocabulaire ministériel en un langage compréhensible par des jeunes de 12-14 ans. Prenons pour exemple les stratégies liées à la compréhension du lexique et des phrases (microprocessus). Au fil des réécritures, cette stratégie a été divisée en deux :

- Je me suis assuré de comprendre **les mots difficiles** (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.).
- Je me suis assuré de comprendre **les passages difficiles** (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.).

Nous avons éliminé le métalangage trop complexe du programme (*morphologie*, *dérivation*, distinction entre *marqueurs de relation* et *organisateurs textuels*) et ajouté des repères pour faciliter le questionnement de l'élève (*analyser le contexte de la phrase*, *revenir en arrière*, *résumer le contenu*

d'un paragraphe). Ces stratégies qui n'apparaissent pas dans le programme se sont avérées, pour notre équipe de recherche ainsi que pour les membres de notre comité de validation, des aides utiles pour le renforcement de ces composantes de la compétence.

La compétence à lire et apprécier telle que présentée dans le programme inclut les processus de compréhension et d'interprétation sans toutefois les distinguer. Les enseignants doivent ainsi évaluer les élèves sur la base de leur capacité à comprendre et à interpréter un texte, mais ils ne disposent pour ce faire d'aucun repère qui distingue ces deux sous-composantes de la compétence. Nous avons proposé des items propres à l'interprétation, qui portent sur le contenu du texte et sur sa forme, en plus d'insister sur la fidélité au texte, par exemple :

- Je me suis interrogé sur l'**intention** de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer un phénomène, raconter une histoire pour émouvoir, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.
- Pour interpréter, j'ai porté attention à la **langue** (j'ai dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.).

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) reste assez évasif quant aux critères que doivent se donner les élèves pour porter un jugement critique sur les textes. Les membres du comité de validation ont réclamé des critères qui fourniraient aux élèves des pistes de réflexion. Nous avons donc collectivement adopté six critères, dont voici quelques exemples :

- J'ai pris position par rapport au texte lu (qualité, pertinence, originalité, etc.) en me basant sur des critères. Exemples :
  — la qualité de l'écriture (le choix du vocabulaire, l'agencement des mots, les images créées par les mots, les sonorités, le style de l'auteur, etc.) ;
  — l'intérêt de l'histoire (le thème, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc.) ;
  — la qualité de l'information (la pertinence et la crédibilité des sources, la justesse de l'information, la profondeur des descriptions et des explications, la pertinence des arguments, la clarté, etc.).

Chaque critère présente des exemples qui constituent autant de pistes de réflexion et d'outils d'apprentissage pour les élèves.

Nous avons enfin ajouté une section à caractère interrogatif pour amener les élèves à renforcer les deux dernières composantes de la compétence – *Réfléchir à sa pratique de lecteur* et *Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture* :

- Quelles sont les stratégies que je maitrise et celles que je dois améliorer pour **planifier** ma lecture ?
- Quelles **connaissances sur la langue** m'ont été nécessaires pour lire ce texte (ex. : les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées...) ?
- Quelles **connaissances sur les textes** ai-je acquises en lisant ce texte (ex. : la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels…) ?

Les items concernant les connaissances comportent tous des exemples qui indiquent aux élèves la nature des champs visés, parce que les catégories établies par le Ministère – les textes, la langue et la culture – ne sont pas en soi transparentes pour des élèves de 12-14 ans.

Conclusion

Certes, les outils que nous avons développés peuvent paraitre rébarbatifs pour de jeunes élèves. Nous avons fait le choix de l'exhaustivité, ne prenant pas en compte les familles de situation et insérant dans une même grille toutes les composantes. Mais comme on ne penserait jamais couvrir tous les problèmes de la langue en une dictée, on n'enseignera jamais toutes les stratégies de lecture en une seule tâche – il est ainsi tout à fait possible de reproduire sur une feuille différente 4 ou 5 stratégies que l'on souhaite travailler pour une tâche donnée. La grille est ainsi à utiliser de façon partielle : il revient à l'enseignant de sélectionner les composantes de la compétence pertinentes en fonction de la spécificité des textes lus. Pour réduire cette impression de lourdeur devant l'ampleur de la grille, nous avons produit 13 affiches visuellement attirantes pour les élèves, chacune reprenant une des sous-composantes de la compétence en rappelant les questions que les élèves doivent se poser[5]. Elles constituent,

de l'avis des enseignants qui les ont utilisées dans leurs activités de lecture, un repère fort utile pour les élèves qui, en s'y référant, peuvent apprendre à parler un langage commun et ainsi à réfléchir collectivement sur leur utilisation des stratégies. L'évaluation formative, ainsi intégrée dans toutes les tâches de lecture à l'aide des outils présentés, devient dès lors une pratique courante qui contribuera à renforcer le contrôle des élèves sur leur travail de compréhension. ■

* *Professeurs, Faculté de sciences de l'éducation, Université Laval*

Notes

1 Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.
2 Les outils d'évaluation sont disponibles en ligne sur le *Portail pour l'enseignement du français* à l'adresse suivante : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/ sous l'onglet « Recherche en didactique du français ».
3 Pour une synthèse, voir J. Giasson, cité dans la bibliographie.
4 Voir en bibliographie, R. Pierre, p. 289-290.
5 Ces affiches sont reproduites dans la même section du *Portail*, de même que des fiches explicatives destinées aux enseignants, qui présentent dans le détail chacune des stratégies énoncées dans la grille formative.

Références

GIASSON, J., *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaétan Morin éditeur, 1995.
PIERRE, R., « Savoir-lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire », dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE et P. RAYMOND [dir.], *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Éd. Logiques, 1994, p. 275-317.