

Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire

Michel Page et Gilles Primeau

Numéro 46, mai 1982

L'évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56981ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Page, M. & Primeau, G. (1982). Critères généraux pour évaluer l'habileté à lire. *Québec français*, (46), 60–64.

Critères généraux pour évaluer L'HABILETÉ À LIRE

par michel pagé et gilles primeau

Une conception traditionnellement établie veut qu'un texte, qu'il soit court ou long, contienne un sens et un seul, celui que l'auteur y a mis. «Le sens du texte, selon les termes qu'emploie André Fossion¹ pour caractériser cette conception, va unilatéralement de l'auteur au lecteur. Dans cette optique, la lecture est essentiellement une opération de restitution : il s'agit de rendre fidèlement le sens déposé dans le texte».

Évaluer la lecture, suivant cette conception, est une tâche relativement facile parce qu'un critère unique s'impose : la lecture faite par l'évaluateur devient ce critère en regard duquel toute lecture est évaluée.

La compréhension du processus de la lecture, qui se développe actuellement sous l'influence des théories contemporaines du texte et de la compréhension de texte, modifie radicalement le postulat sur lequel est fondé cette conception de l'évaluation. Le fait central que ces théories cherchent à expliquer est que le lecteur d'un texte y suit un tracé personnel qui le conduit à opérer un tri parmi toutes les idées, les faits, les opinions, les explications, etc. que le texte lui présente. Plusieurs lecteurs peuvent faire des lectures différentes du même texte. En conséquence, la lecture n'est pas l'exacte réplique du texte. Citons encore A. Fossion, qui a des formules heureuses pour exprimer la conception contemporaine de la lecture : «en se traçant un chemin singulier dans l'entrelacs du (des) texte(s), le lecteur y met nécessairement du sien. Le sens ne se donne plus unilatéralement de l'auteur au lecteur. La lecture devient plutôt un acte d'échange. Le lecteur est promu au rang de partenaire»¹.

Notre intention est de tenter d'illustrer comment il est possible de suivre différents tracés dans la lecture d'un texte, même s'il est court, et de proposer

des critères généraux de l'évaluation de l'habileté à lire qui soient compatibles avec cette pluralité de lectures. Lisons tout de suite ce court texte².

UN OURS POLAIRE VICTIME DU FROID

CHESTER, G.-B. (AP)

— La tempête et le froid qui se sont abattus sur la Grande-Bretagne ces jours derniers ont fait une victime inattendue: un petit ours polaire, Naja.

Naja, qui avait un an, est mort lorsqu'il se baignait dans l'eau glacée de sa fosse du zoo de Chester dimanche, ont révélé les autorités du zoo hier.

Les gardiens sont perplexes et se demandent comment l'animal, qui pesait 227 kg, a pu mourir dans des conditions identiques à celles de son milieu naturel.

«Il a dû se cogner à la glace et couler, estiment les gardiens, mais c'est étrange car les ours polaires sont normalement habitués à la glace.»

Jeudi 17 décembre 1981
Le Journal de Montréal

LECTURES DU TEXTE

Des lecteurs qui s'intéressent à l'anecdote

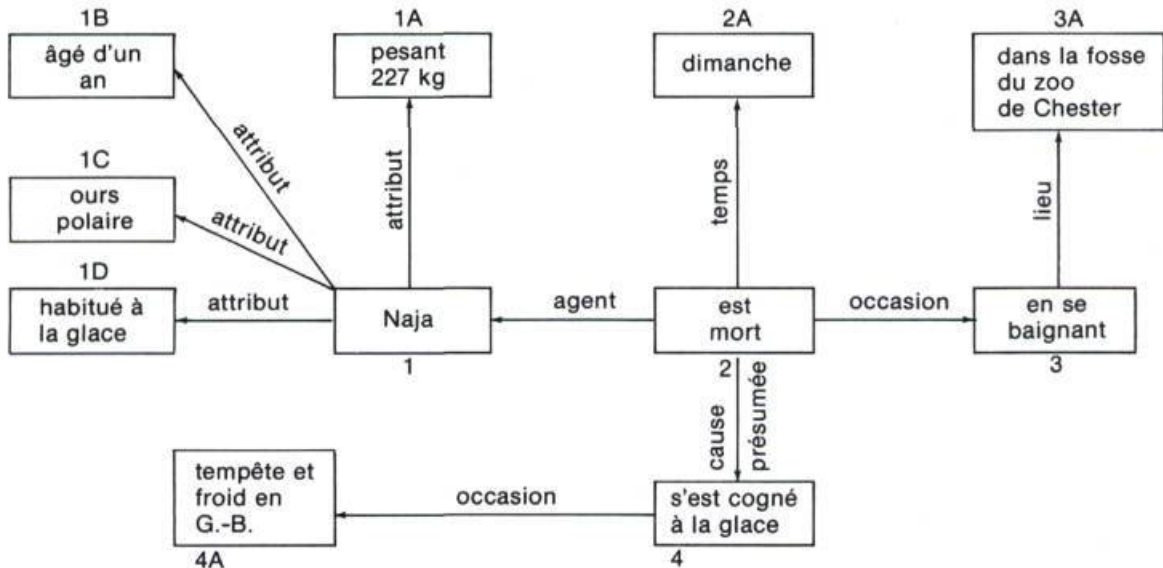
- Imaginons un enfant de 9 ans qui lit ce texte. Supposons-le attiré par le titre et curieux de connaître les faits. Prenons comme acquis qu'il possède toute l'information voulue pour comprendre l'information écrite : il sait ce qu'est un ours polaire, la Grande-Bretagne, un zoo, une fosse, etc. Nous sommes en présence d'un lecteur qui peut, si c'est là son intention, construire une représentation mentale reflétant assez exactement les informations que le texte rapporte. Il ferait une lecture de type anecdotique. Sa représentation peut être schématisée comme dans le tableau ci-contre. Un tel lecteur suit fidèlement les informations données et il lit d'un point de vue neutre. Si on demandait à l'écolier de dire ce qu'il a lu, il pourrait redire le texte entier, en reformulant souvent en ses propres mots.
- Un autre lecteur peut s'attacher aussi à l'anecdote mais lire la nouvelle comme il lit toutes ces petites histoires qu'il a coutume de lire. Si on lui demandait de raconter ce qu'il a lu, il rapporterait ce qui suit : «C'est l'histoire d'un ours nommé Naja. Un dimanche qu'il faisait très froid, il décide...» Cette lecture suit aussi l'anecdote de près mais le lecteur réorganise l'information en fonction d'un autre schéma narratif que celui proposé par le texte. Il est très probable qu'en racontant ce qu'il a lu, il modifie aussi l'ordre, ajoute un détail, etc.

Des lecteurs qui s'intéressent à de l'information particulière

- Imaginons un autre lecteur qui serait un chasseur. Il lit l'article sans s'intéresser de façon particulière aux zoos de Grande-Bretagne. Ce qui le



Représentation schématique de l'information du texte



Légende : les cadres contiennent les concepts désignés dans le texte ; les flèches marquent le type de relations établies entre les concepts ; la numérotation indique l'ordre suivant lequel le schéma doit être lu : 1, 1A, 1B..., 2, 2A...

frappe, c'est qu'un ours d'un an pèse 227 kg. Il ne retient que ce détail, non pas parce qu'il ne comprend pas le texte, mais parce qu'il l'aborde avec un schéma de lecture différent. Il rapportera, de sa lecture, l'information qui l'a frappé à cause de ses intérêts, des événements ou des expériences qu'il a vécues. Si on lui demandait ce qu'il a retenu, il dirait : «Un ours polaire d'un an, c'est lourd. Ça peut peser 225 kg ou plus!»

- Un autre lecteur pourrait faire une lecture orientée par une autre idée directrice. Pensons à un lecteur qui aborderait le texte avec l'idée suivante : en Angleterre, pays tempéré, il fait rarement froid. Ce lecteur va être frappé par le fait qu'il peut faire très froid en Angleterre et que cela produit des événements inhabituels. Il va réorganiser les informations tirées de sa lecture autour de cette idée centrale. Il ne stockera pas tout en mémoire ; il pourra négliger le nom de l'ours, son poids, le jour de l'événement et autres circonstances. Dans

son compte rendu de lecture, toute l'anecdote va s'estomper au profit de l'information, centrale pour lui, qu'il tire du texte.

Des lecteurs qui intègrent le texte à leur point de vue sur le sujet

- Il est possible encore d'imaginer un lecteur qui suit un cheminement tout à fait différent. Pensons au jeune éthologiste qui a acquis la conviction que les animaux perdent leur instinct d'adaptation en dehors de leur habitat naturel. Il lirait le texte comme la confirmation de son point de vue, en intégrant l'information donnée par le texte à son point de vue sur le sujet. On peut facilement imaginer que plusieurs informations du texte ont une moindre importance pour lui, même s'il les a lues et comprises, et que son compte rendu sera axé sur son idée centrale.
- Un autre lecteur peut faire une lecture

du même type, à partir d'un point de vue qui l'amène à prolonger l'information du texte en l'appliquant à une autre facette de la réalité. Imaginons un lecteur plus ou moins indifférent au sort de l'ours Naja, mais très préoccupé par le sort des humains. L'événement relaté l'amène à lire que, si un ours polaire au zoo a subi un tel sort, les humains ont dû souffrir encore plus dans ces grands froids. Tout comme le lecteur précédent, il laissera tomber une partie de l'information pour retenir surtout ce qui se greffe à l'idée que le froid est une calamité pour les humains.

Des lecteurs qui questionnent le texte ou qui l'analysent

- Un lecteur qui a tendance à privilégier une lecture politico-sociale du monde fera une tout autre lecture que les précédents. Il peut lire le texte avec l'idée directrice que l'on endort le lecteur en lui parlant du sort d'un ours

d'amusement, si à plaindre soit-il, alors que l'on omet de parler de la misère des défavorisés lors de pareilles épreuves climatiques. On peut se demander en quoi un tel lecteur se distingue d'un lecteur qui fait une lecture orientée par une préoccupation éthologique. Ce lecteur se distinguerait du précédent en ce que son point de vue l'amène à prendre une distance par rapport au texte. Il n'intègre pas directement l'information à son point de vue; il la critique, la remet en question. C'est une lecture d'affrontement où la lecture est dirigée par des valeurs. Le texte est lu comme le reflet d'un système de valeurs qui est en opposition avec son point de vue sur le monde.

- On peut aussi concevoir un lecteur qui questionne le texte parce que le journaliste ne rapporte pas l'événement de manière conforme à sa propre compréhension des choses. Par exemple, suite à sa lecture, il dira : « Il est impossible qu'un tel événement se produise. L'explication donnée ne tient pas. Le journaliste ne s'est pas donné la peine de consulter un spécialiste en éthologie. » Ce lecteur conteste les explications données parce qu'elles ne cadrent pas avec sa compréhension des choses. Il les juge simplistes, non plausibles et certainement incomplètes.
- Un dernier exemple pourrait être celui d'un enseignant à l'affût de textes-types pour expliquer la nouvelle brève telle qu'elle est pratiquée par les journalistes professionnels. Il feuillette le journal, lit le texte et le juge être un bon prototype de l'aménagement de l'information propre à la nouvelle brève. Le titre est accrochant, le premier paragraphe place l'essentiel et le 2^e ajoute et précise quelques circonstances de l'événement. Il juge aussi que les deux derniers paragraphes complètent bien l'ensemble par l'explication qu'ils apportent. Même si l'information lue n'a pour lui que peu d'importance, on peut, par contre, supposer que c'est le lecteur qui a le mieux lu la distribution de l'information et qui pourrait sans doute le plus facilement la reconstruire.

CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILITÉ À LIRE

Comment prendre en compte la part très active que prend le lecteur dans la reconstruction du sens d'un texte et sa relative liberté de cheminement, dans la détermination des critères d'évaluation de l'habileté à lire? Dégageons d'abord de ce qui précède quelques paramètres

qui pourront nous faire progresser dans cette direction.

- Chacune des lectures différentes que nous avons illustrées répond à un comportement de lecteur qui est légitime et qui remplit un des buts fonctionnels pour lesquels on lit. Il n'y a aucun critère établi qui permet de décréter qu'une de ces lectures est non légitime, inutile ou erronée. L'évaluation de l'habileté à lire doit pouvoir évaluer la capacité de suivre l'un ou l'autre de ces cheminements.
- Chacune de ces lectures donne lieu à un compte rendu de lecture différent, suivant l'intention du lecteur dans chaque cas. Elles ne se comparent pas en fonction d'un critère unique, à partir duquel il serait déterminé qu'une de ces lectures est plus ou moins juste, complète ou exacte que l'autre. Il faut au contraire établir un barème de compréhension propre à évaluer chaque cheminement de lecture que l'on veut évaluer.
- Un texte permet toujours aux lecteurs de choisir différents cheminements en fonction de leur intention, de leur intérêt particulier, d'une influence subie, etc. Si on laisse le lecteur libre de choisir son cheminement, il peut opter pour n'importe lequel des cheminements de lecteurs qui ont été illustrés. Quand l'évaluation porte sur un cheminement de lecture, il faut orienter la lecture vers un but qui oriente le lecteur à emprunter ce cheminement.

Premier critère

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur des différences fondamentales dans les comportements d'un lecteur, celles qui sont déterminées par son intention (s'informer, se divertir, etc.). Dans une démarche d'évaluation, il faut cerner d'encore plus près les comportements du lecteur. C'est pourquoi nous avons tenu à illustrer différents comportements de lecteurs qui lisent tous avec l'intention de s'informer. Nous illustrons ainsi différentes façons de traiter l'information d'un texte lu pour s'informer. Le premier critère s'applique à ce niveau de comportement, car il vise la capacité de traiter l'information d'un texte d'une façon conforme au but spécifique de la lecture, dont nous avons illustré une variété de cas.

Selon ce premier critère, l'évaluation voit si le lecteur sait faire le type de lecture qui lui permet de tirer d'un texte l'information qu'il cherche en fonction du but de sa lecture. L'application du critère suppose une procédure d'évaluation en trois étapes :

1. Par une mise en situation, amener l'écolier à vouloir réaliser un type de lecture;
2. s'assurer qu'un texte approprié à ce type de lecture soit à la portée de l'écolier;
3. analyser la compréhension du texte pour voir si l'écolier est efficacement capable de réaliser le type de lecture

Photo Francine Girard



suggéré et surtout tenter de voir pourquoi il n'en a pas été capable si tel est le cas.

Les exemples suivants visent à illustrer surtout la première de ces trois étapes³.

Lectures orientées vers l'anecdote

Il est possible d'orienter une lecture dans le sens anecdotique par une consigne du genre : « Tu lis ce texte pour expliquer ensuite à quelqu'un qui ne l'a pas lu tout ce qui s'est passé... » De même, pour insuffler un schéma narratif, la consigne pourrait être : « Transforme ce texte en une histoire, un conte... »

Lectures orientées vers une information particulière

Orienter l'élève vers une lecture sélective peut être fait par des consignes très variées selon le texte en cause et surtout selon le projet dans lequel s'inscrit l'utilisation de ce texte.

- Ce peut être une question simple du genre : « Les animaux, contrairement aux humains, ne mettent pas dix-huit ans avant d'atteindre l'âge adulte.

Quelle(s) information(s) du texte montre(nt) que l'ours y arrive plus vite que les humains ? »

- Ce peut être une consigne plus ouverte du type : « Explique en quoi l'événement relaté par le texte est inhabituel en comparaison avec d'autres événements quotidiens. » Cette consigne amène l'élève à sélectionner et à réorganiser diverses informations du texte en fonction du schéma de lecture ainsi suggéré.
- Un autre type de consigne vise aussi à insuffler une idée directrice guidant la lecture du texte. Par exemple : « Montre le côté négatif du zoo pour les animaux. » Cette consigne active chez le lecteur tout un réseau de connaissances qu'il investit dans la sélection et la réorganisation d'informations factuelles contenues dans le texte.
- Une orientation sélective peut être suggérée par des consignes générales qui orientent le lecteur vers la recherche d'informations spécifiques à identifier. « Montre quelles sont les calamités causées par le froid », serait une consigne de ce genre.
On peut induire l'élève à généraliser l'information tirée de la lecture du texte par la consigne suivante : « Compare

l'effet du froid décrit dans le texte à d'autres inconvénients que tu connais » ; ou encore en demandant à quelle idée directrice se rattache le texte en proposant une série d'énoncés tels :

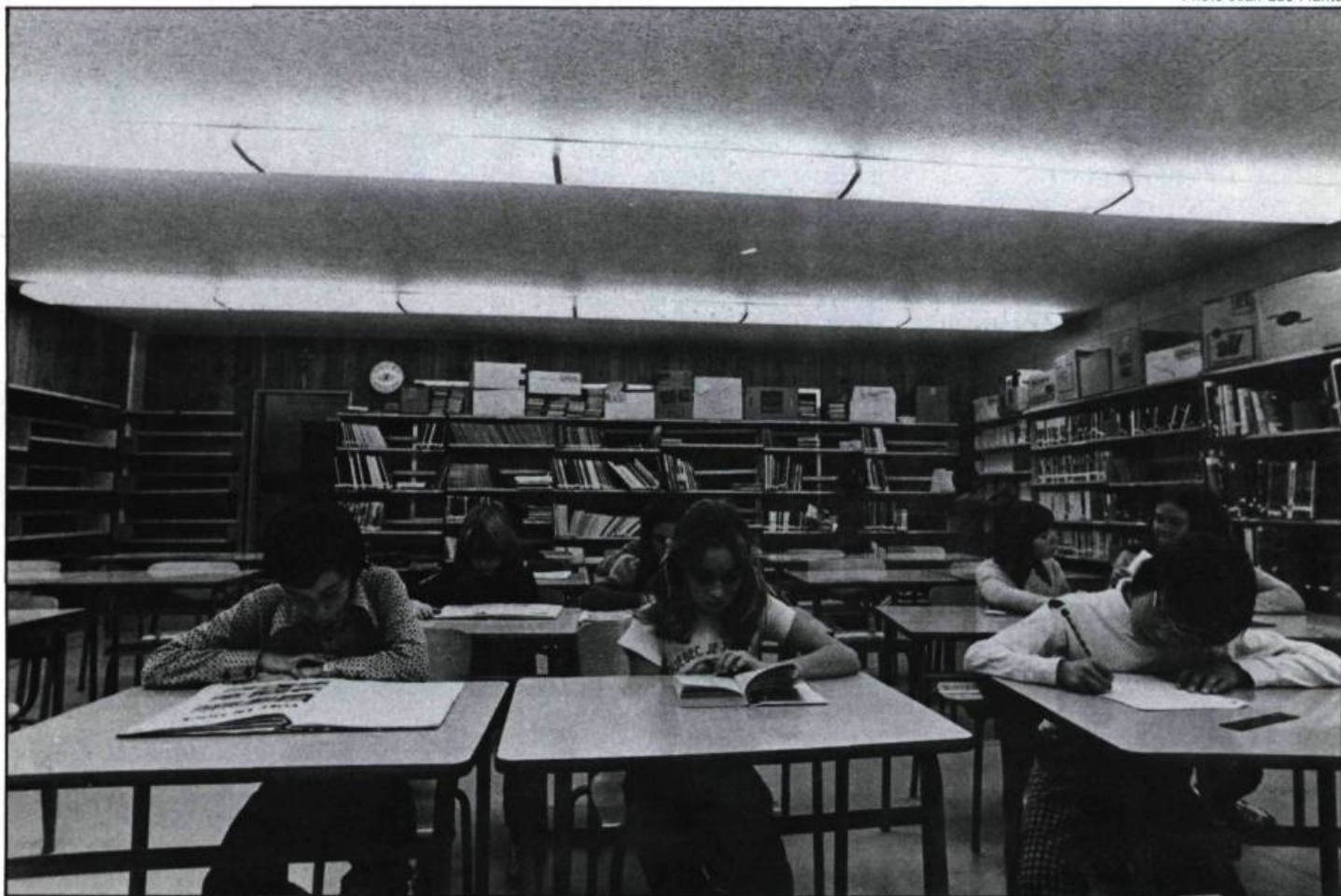
- Le froid rend les gens inquiets.
- Le froid crée de nouvelles activités.
- Le froid coûte cher à la société.
- Le froid crée des inconvénients inattendus.
- Le froid fait mourir.

Il ne s'agit pas tant de corriger les réponses à une telle question comme un test objectif que d'utiliser cette série de propositions pour susciter des réactions, des discussions, des échanges qui permettront au maître de voir si un schéma de lecture sélective est utilisé.

Lectures orientées vers la critique ou l'analyse du texte

- Le maître peut évaluer si les élèves savent faire une lecture réflexive ou critique. Par exemple, la consigne donnée peut être : « Vous savez ce que causent les grands froids. Il y a des morts, des embouteillages, des pannes, des absences... Trouvez-vous

Photo Jean-Luc Plante



que le journal a choisi ce qu'il y a de plus important dans la misère causée par le froid ?»

- Dans le même ordre d'idée, pour évaluer la capacité qu'a l'élève d'utiliser un schéma réflexif et contribuer à sa mise en place, une autre consigne pourrait être : « Trouvez-vous que l'explication du journaliste en ce qui concerne la mort de l'ours est acceptable ? Sinon, quelle serait votre propre hypothèse ? »
- Dans cette même perspective, le maître peut aussi faire porter la réflexion sur la forme ou la structure du texte. On pourrait demander aux élèves s'ils jugent qu'il s'agit là « d'un bon exemple de nouvelle ». On pourrait aussi faire comparer 3 ou 4 nouvelles en demandant aux élèves de regarder si elles sont construites sur le même modèle, en faisant ressortir les caractéristiques de l'une et de l'autre.

La capacité d'exercer différents types de lecture peut se mettre en place très tôt, chez les jeunes lecteurs, par la variété des expériences de lecture qu'on peut leur faire vivre. D'abord, par la présentation d'une grande variété de textes propres à susciter des types de lecture variés. Ensuite, en ouvrant l'objectivation à toutes les lectures différentes d'un même texte qui peuvent être faites par les élèves et le maître lui-même, qui est capable d'enrichir la démarche d'objectivation en y apportant ses propres lectures, normalement plus diversifiées que celles des élèves.

Deuxième critère

C'est une chose de savoir lire un texte selon un cheminement qui est conforme au but de la lecture, c'est autre chose que de réussir à le faire avec précision, aisance et exhaustivité. Le second critère s'applique à cette seconde dimension de l'habileté, qui est essentiellement déterminée par les connaissances du monde que possède le lecteur.

Dans une lecture orientée vers l'anecdote, la capacité de comprendre toute l'information donnée dépend des connaissances que possède le lecteur sur le sujet ; ce sont ces connaissances qui le rendent apte à comprendre les concepts désignés dans le texte, les relations qui sont établies entre les concepts et à repérer ce qu'il ne comprend pas⁴.

Dans une lecture orientée vers la sélection d'une information, comme lire un texte qui présente de l'information diverse sur la vie et les mœurs d'un animal pour trier les éléments d'information qui se rapportent spécifiquement à ses habitudes alimentaires, le lecteur le plus efficace est celui qui possède un concept bien différencié et étendu de ce

qui se rapporte à l'alimentation. C'est la connaissance du monde acquise par l'expérience qui assure cette efficacité.

Les points de vue sur le monde qui donnent lieu à des lectures d'orientation critique supposent aussi une certaine expérience du monde, comme le suggèrent les exemples de ce type de lecture déjà donnés.

Les connaissances du réel contribuent indiscutablement à la capacité de traiter l'information d'un texte. La performance du lecteur est tributaire de l'information générale qu'il possède sur le sujet. On n'y peut rien. C'est une règle générale à laquelle l'évaluation de la lecture n'échappe jamais. Plus le sujet possède des connaissances, mieux il peut exercer un type de lecture. En évaluation formative, le fait d'être conscient de ce phénomène permet d'orienter l'enseignement, de choisir le réel à traiter et de choisir le réel traité en situation d'évaluation. Par exemple, on ne pourrait faire porter l'évaluation sur un texte qui traite d'un réel étranger aux élèves, que ce soit pour des raisons géographiques, sociales, économiques, scolaires, etc. Cela ne signifie pas qu'il ne faille jamais aborder un réel étranger avec les élèves mais qu'il faut aménager des liens et des transitions qui leur permettent d'explorer progressivement le réel nouveau.

* * *

Le but de l'évaluation formative est d'apporter un éclairage au maître qui doit prendre des décisions d'enseignement. Cet article propose deux critères généraux pouvant guider le maître dans ses prises de décisions. Le premier critère se rapporte à l'adéquation entre le but de la lecture et le type de lecture exercée sur le texte. Dans le cas où le maître constate qu'il n'y a pas une telle adéquation, il peut décider par exemple d'amener les élèves à mieux préciser l'intention de lecture ou encore à guider les élèves à réaliser un type de lecture qui ne leur est pas familier. Par exemple, si le maître constate que les élèves éprouvent de la difficulté à lire pour sélectionner de l'information, il aménagera des situations commandant ce type de lecture, guidera les élèves à l'opérer et objectivera en ce sens.

Le second critère a trait au degré d'efficacité d'une lecture, tel que déterminé par les connaissances du réel. Dans le cas où le maître constate que les connaissances du réel possédées par les élèves ne leur permettent pas d'extraire du texte les informations qu'ils cherchent dans une lecture sélective par exemple, il décidera d'objectiver ce phénomène et, s'il y a lieu, de combler ce besoin de connaissances.

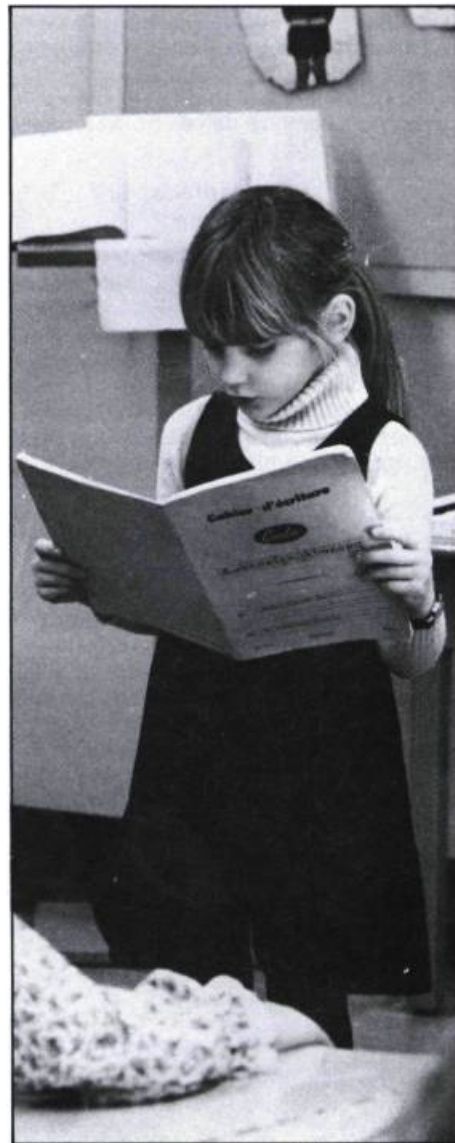


Photo Francine Girard

¹ FOSSION, A. (1981). « Théorie et pratique du texte ». Communication présentée au Colloque Québec-Belgique : Écarts et Convergences, Montréal, septembre 1981.

² Ce texte est un entrefilet tiré de l'édition du 17 décembre du *Journal de Montréal*. Il s'est présenté à nous par hasard, comme tout autre texte que nous aurions pu trouver ce jour-là.

³ Ces exemples ne sont pas proposés comme modèle d'une démarche d'évaluation. Pour l'explication du déroulement de l'ensemble d'une démarche d'évaluation formative de l'habileté à lire, on consultera l'article de F. DULUDE intitulé « Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire », publié dans *Vie Pédagogique*, n° 15, novembre 1981, pp. 25-29.

⁴ L'article de G. PRIMEAU intitulé « Pourquoi les élèves peuvent-ils ou ne peuvent-ils pas lire un texte ? » traite de la question de l'influence de la connaissance du monde sur la capacité de lire un texte. Il est publié dans *Vie Pédagogique*, n° 14, octobre 1981, pp. 19-23.