

# LE POINT SUR LA RECHERCHE:

## F RANÇAIS

Bulletin d'information  
janvier 1996

### QUE DIRE DES COMPÉTENCES EN LECTURE

### CHEZ LES ÉLÈVES ROMANDS DE SIXIÈME ANNÉE ?

*Yves Baumann, Service des didactiques de Fribourg, Anne-Marie Broi, Office de documentation et de recherches pédagogiques de Neuchâtel, Pierre Dessibourg, Service des didactiques de Fribourg, Nicole Leu, Service de la recherche pédagogique de Genève, Daniel Martin, Centre vaudois de recherches pédagogiques, Anne Soussi, Service de la recherche pédagogique de Genève.*

Savoir lire ne se limite pas au simple déchiffrement, au décodage des signes et à l'oralisation d'un texte mais suppose une capacité à lire des textes aux degrés de difficultés variées, à saisir la structure de différents types de textes sur des matières diverses et à choisir la ou les stratégies adéquates en fonction des intentions de lecture qui auront été préalablement retenues.

Après les évaluations menées en 2<sup>ème</sup> année et en 4<sup>ème</sup> année primaire dans les cantons romands, la recherche s'est donc poursuivie par l'observation de la compréhension de l'écrit en 6<sup>ème</sup> année. Cette observation qui traite des compétences et des stratégies en compréhension a aussi révélé les problèmes que rencontrent les élèves de 11 à 12 ans en ce domaine.

#### **Pourquoi une recherche sur la compréhension de l'écrit ?**

On peut citer au moins trois raisons qui justifient une telle recherche:

**Les bruits qui courent ...** On entend aussi bien dans les salles des maîtres que dans le public en géné-

ral: «les enfants ne savent plus lire, le niveau baisse, ...».

#### **Le point de vue de la recherche ...**

En 1982, Hébrard écrit que la cause fondamentale de l'échec scolaire, c'est l'échec en lecture. Une enquête menée en France en 1992 fait ressortir que 40% des collégiens – début du secondaire inférieur – ne dépassent pas la compréhension d'un texte simple.

Qu'en est-il en Suisse romande ?

**Le constat dans la pratique ...** Plus on progresse dans les degrés de la scolarité, plus les élèves sont confrontés à de nombreux écrits de tous genres et ce, dans toutes les branches. Cette multiplicité des types de textes est tout particulièrement présente au niveau secondaire.

#### **Les objectifs et les modalités de la recherche**

*Le plan d'études romand et Maîtrise du français* nous fournissent les indications sur l'apprentissage de la lecture à différentes étapes de la scolarité. Pour mieux cerner les compétences et les comportements de lec-

teurs, élèves de 6ème année (fin du primaire ou début du secondaire selon les cantons), nous avons procédé à une évaluation-bilan dont les objectifs étaient les suivants:

- évaluer les compétences en lecture des élèves dans des séquences textuelles de types différenciés au moyen de divers tests;
- connaître les goûts, les représentations et les stratégies de ces mêmes élèves en matière de lecture à l'aide d'un questionnaire;
- mettre en évidence les attitudes et les stratégies employées par les élèves pour lire et/ou comprendre des textes, par des entretiens individuels auprès d'un petit échantillon d'élèves;
- établir des relations entre ces trois sortes d'informations afin de cerner les liens éventuels entre les stratégies, les compétences, les goûts et les représentations.

En plus de ce bilan des compétences et des difficultés en lecture des élèves concernés, il a été possible de déterminer les procédures inefficaces employées par ces derniers.

### La population

Cette enquête a concerné 2'200 élèves entre 11 et 12 ans, issus de 130 classes de six cantons romands (BE - FR - GE - NE - VD - VS).

### Le matériel

Le matériel utilisé pour les tests était constitué de quatre textes de types différents, à savoir : un texte narratif, un argumentatif, un expli-

catif et un injonctif. Deux sujets ont été sélectionnés : les Dinosaures, l'Homme et ses origines. A relever que seul le texte narratif était commun aux deux groupes sélectionnés.

Outre les tests, un questionnaire sur les goûts, les pratiques et les stratégies en situation de compréhension de lecture a été soumis aux élèves.

Enfin, deux élèves par classe, dans quatre cantons, ont été interviewés à propos de leur représentation du "bon" et du "mauvais" lecteur, de leurs compétences en tant que lecteur. Par ailleurs, ils ont été invités à expliciter les stratégies qu'ils emploient en situation de lecture.

Le questionnement composé de questions à choix multiples et de questions ouvertes portait sur deux grands types de lecture :

- **la lecture locale** : repérage simple, repérage avec réinterprétation, compréhension fine et précise, compréhension de vocabulaire par le contexte, recherche de l'antécédent de l'anaphore<sup>1</sup>, détermination du locuteur;
- **la lecture globale** : chronologie, compréhension globale du texte, compréhension d'arguments, connaissances du monde.

Parmi les questions, quelques-unes, comme la compréhension d'arguments, le résumé, étaient spécifiques à un type de texte donné. Par

<sup>1</sup> «Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment du même discours» (Ducrot, O., Todorow, T., 1972, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du Seuil, Sciences humaines, n° 110, p. 358).

contre les items traitant du repérage ou des anaphores étaient communs à tous les textes.

Il est intéressant de relever que les résultats nous indiquent qu'il n'y a pas, a priori, de questions faciles ou difficiles car cela dépend non seulement du type de question mais aussi de la formulation de la consigne, de la complexité de la syntaxe, de la présentation du texte, de son organisation. Ces multiples aspects s'entrecroisent dans un jeu complexe d'interactions et pour aider les élèves à les décrypter, il faudrait

être attentif à ce constat dans la pratique quotidienne.

### Quelques résultats

En règle générale, les tests sont relativement bien réussis dans la mesure où ils sont maîtrisés par au moins 2/3 des élèves romands. Ceux-ci sont plus à l'aise et réussissent mieux le genre narratif. Par ailleurs, la structure de l'un des textes explicatifs fait que le test s'y rapportant est mieux réussi que l'autre.

Tableau: **Rendement dans les différents cantons**

| Cantons                | narratif<br>93.01. | argum.<br>93.02.A | explicat.<br>93.02.B | injonct.<br>93.02.C | argum.<br>93.03.A | explicat.<br>93.03.B | injonct.<br>93.03.C |
|------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|---------------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| BE                     | 68%                | 60%               | 54%                  | 88%                 | 66%               | 71%                  | 81%                 |
| NE                     | 66%                | 59%               | 56%                  | 92%                 | 65%               | 69%                  | 79%                 |
| GE                     | 70%                | 68%               | 59%                  | 92%                 | 71%               | 73%                  | 83%                 |
| VD                     | 71%                | 67%               | 59%                  | 86%                 | 68%               | 75%                  | 83%                 |
| FR                     | 75%                | 69%               | 63%                  | 92%                 | 76%               | 76%                  | 89%                 |
| VS                     | 77%                | 72%               | 66%                  | 94%                 | 76%               | 76%                  | 90%                 |
| Popula-<br>tion totale | 72%                | 66%               | 60%                  | 91%                 | 71%               | 73%                  | 84%                 |

Les textes injonctifs ne feront l'objet d'aucun commentaire car ils se sont avérés trop faciles et peu représentatifs des compétences des élèves.

Globalement, les différences inter-cantonaux sont statistiquement significatives. Un certain nombre d'hypothèses pourraient expliquer ces différences et plus particulièrement les meilleurs résultats de certains cantons. Ces derniers seraient dus :

- à une pédagogie différenciée en fonction des types de textes,

- à une évaluation-bilan particulièrement bien adaptée aux pratiques éducatives et évaluatives,

- à la nature et au caractère plus ou moins récent du recyclage en français,

- à d'autres facteurs tels la population (proportion de non-francophones) ou au fait que la sixième année est divisée en filières ou est insérée dans le primaire,

- au nombre d'heures d'enseignement du français et du temps accordé à la lecture.

### Quelles réussites pour quels types de lecture ?

#### Questions de repérage

Les résultats observés mettent en évidence la complexité de la maîtrise du repérage. Si les repérages simples ne posent pas de problèmes et sont les mieux réussis (taux de réussite, plus de 80%), par contre les repérages complexes exigent des stratégies de recherche plus élaborées. Ils impliquent notamment une mise en relation de plusieurs informations et une reformulation de la réponse attendue. Nombre d'élèves sont déroutés par ces questions et répondent par simple repérage des mots sans les rattacher au contexte ou au sens (taux de réussite entre 52% et 78%).

D'une manière générale, plus les informations à repérer et à relier entre elles sont nombreuses, plus les élèves échouent. Les difficultés augmentent lorsque la question de repérage touche une construction complexe de la phrase. Cette question s'applique aussi aux questions de type vrai/faux qui requièrent une lecture attentive de l'énoncé.

Les questions touchant au repérage sont donc de difficultés très variables, allant de la recherche d'une information sans exigence de reformulation à la recherche de plusieurs informations dans le texte afin de les relier. La difficulté dépend aussi du type d'information recherchée. Cette difficulté paraît plus importante lorsqu'elle fait référence à un

élément secondaire que lorsqu'elle a trait au thème principal.

#### Questions de chronologie

Les questions de chronologie peuvent faire appel à des raisonnements différents car, s'attacher à une compréhension générale du texte comme dans le type narratif (taux de réussite de 52%) exige l'utilisation d'une stratégie différente de celle nécessaire au repérage d'un passage puis de la remise en ordre des énoncés, comme dans le cas de l'argumentatif (taux de réussite de 65% et de 68%). Les élèves éprouvent plus de facilité dans cette dernière situation car la compréhension est plus locale et ponctuelle, donc proche du repérage.

Cependant, le résumé du texte narratif - le questionnaire en proposait plusieurs - a démontré que les élèves sont à l'aise (taux de réussite de 75%) dans cette question relative à la compréhension globale d'un texte qui fait aussi appel au repérage.

#### Compréhension d'arguments

Dans certains cas, une partie des élèves éprouvent encore des difficultés à manier les arguments, à synthétiser en quelques mots la pensée d'un locuteur. Identifier les arguments, suivre le fil de leur enchaînement, comprendre le déroulement des idées, sont des exercices qui posent problème et ne sont d'ailleurs guère pratiqués en classe.

On a constaté que pour une même information, une autre présentation de la consigne et donc de la tâche donnait lieu à une réussite très différente. Ce constat nous montre toute l'importance de la lecture de

consignes qui peut et doit constituer une lecture en soi.

### Recherche de l'antécédent d'anaphores

L'identification de l'antécédent est particulièrement importante. En effet, ne pas identifier correctement ce que remplace l'anaphore lexicale ou pronominale peut entraver sérieusement l'accès au sens. Ce type de tâche est complexe car il repose sur une connaissance syntaxique mais aussi sur des connaissances sémantiques propres au texte et au sujet. On peut aussi relever que la stratégie la plus couramment employée par les élèves paraît basée sur le critère de proximité et pour certains d'entre eux ce critère s'utilise comme règle unique et absolue lors de la recherche de l'antécédent.

Ces questions sont réussies par la majorité des élèves (taux de réussite entre 63 et 85%). Les items les mieux réussis sont les pronoms relatifs et les élèves semblent bien maîtriser le rapport direct entre l'antécédent placé juste avant et le relatif. Par contre celui qui a posé le plus de problème fait appel non seulement à une connaissance syntaxique mais également au sens.

### Mauvais lecteurs et lecteurs experts, quelques caractéristiques

Les mauvais lecteurs<sup>2</sup> mis en évidence dans notre évaluation réussissent parfois mieux les questions se rapportant aux textes explicatifs. Il semblerait que chez ces élèves, repérer dans un texte des informations simples, nécessitant peu ou

pas d'inférences et de mises en relation ne pose pas de problèmes majeurs. Par contre, lorsqu'il s'agit d'une lecture plus globale du texte (chronologie, compréhension d'arguments, intention de l'auteur, ...) ils échouent, d'où une réussite nettement plus faible dans la lecture des textes argumentatifs et narratifs. Ils se distinguent des autres lecteurs aux questions portant sur les anaphores et sur la compréhension d'arguments. De plus, on constate un taux de non-réponses plus important pour les dernières questions chez les moins bons lecteurs. On peut donc émettre l'hypothèse que ces derniers sont plus lents. En outre, les questions qui, en plus d'une compréhension globale, nécessitent une reformulation les rebutent particulièrement. Il ne s'agit plus de choisir parmi plusieurs possibilités mais de construire entièrement une réponse.

Quand on examine, par le biais des réponses au questionnaire, les stratégies que les moins bons lecteurs disent employer, on s'aperçoit qu'ils n'en écartent aucune et surtout pas celles qui sont inadéquates. Enfin, face à une consigne, ils sont peu autonomes et préfèrent demander de l'aide. On peut faire un lien entre le manque d'autonomie qu'ils expriment et l'échec à certaines questions qui nécessitent plus de réflexion et de recherches sur le texte qu'un choix parmi plusieurs possibilités.

Contrairement aux mauvais lecteurs, les bons lecteurs généralisent leur habileté aux divers types de textes proposés ici. Ils ne choisissent que les bonnes stratégies, éliminant d'office celles qui s'avèrent inefficaces. Ils aiment tellement lire que rien ne les dérange, ni l'épaisseur du livre,

<sup>2</sup> Lecteur avec un taux de réussite égal ou inférieur à 50 %.

ni la quantité de texte, ni l'absence d'images. En présence d'une consigne, ils font une lecture attentive et commencent à faire l'exercice. Ils aiment beaucoup lire d'abord par plaisir sinon pour apprendre, s'informer.

### Que retenir de cette évaluation-bilan ?

Il nous paraît primordial de relever que même les mauvais lecteurs "savent" lire et aiment, en grande majorité, lire. Il paraît indispensable de trouver ce qui les intéresse, de mettre en évidence leurs compétences propres, de partir de là pour leur permettre de progresser. Aussi, il convient d'exercer et d'entraîner les élèves afin de leur assurer l'autonomie dont ils auront besoin pour la poursuite de leur formation.

En fonction des résultats des tests et des difficultés que rencontrent encore les lecteurs de 6ème année, voici quelques suggestions :

- Exercer l'esprit de synthèse (identifier les idées principales et éliminer les détails). Les travaux de J. Giasson proposent des activités intéressantes dans ce domaine. Mais il serait aussi utile que les élèves s'inspirent d'un comportement réputé efficace, tel que l'utilisation d'un marqueur (soulignement).
- Rechercher les intentions de l'auteur (apprendre aussi à déceler l'ironie et l'humour qui souvent échappent aux élèves). Ce type de tâche fait appel, en plus d'une compréhension globale, à un niveau élevé de compréhension (méta-compréhension).
- Partir de l'acquis, des connaissances des élèves sur le sujet traité

dans le texte. Les échecs à certaines questions, particulièrement dans la chronologie, ont révélé que parfois l'enfant se réfère à ses propres connaissances, à sa mémoire, sans recourir au texte.

- Travailler l'expression et la compréhension d'arguments.
- Étudier la formulation et le sens des consignes. Nombre d'échecs scolaires proviennent d'une mauvaise lecture des consignes. Il faudrait réfléchir à l'énoncé de ces consignes mais aussi déceler ce que les élèves comprennent réellement, pour ce faire, un travail sur la diversité des consignes serait nécessaire.
- Familiariser les élèves avec les anaphores qui jouent un rôle important dans la compréhension d'un texte. Sensibiliser l'élève au fait que l'identification de l'antécédent d'une reprise anaphorique nécessite plusieurs opérations reposant sur une connaissance syntaxique, mais aussi sur une connaissance sémantique propre au texte et au sujet.

Cette liste n'est pas exhaustive et il ne faudrait pas oublier d'autres aspects tout aussi importants comme le plaisir de lire ou le fait de savoir que les buts de lecture génèrent des stratégies particulières.

### Pas facile de comprendre ce qu'on lit ...

On le voit lire et comprendre ce qu'on lit n'est pas si simple. C'est pourtant une des clés de la réussite scolaire. La lecture et son enseignement devraient constituer un "fil rouge" amenant à doter l'élève d'instruments nécessaires à la lecture, mais aussi à des stratégies les plus

efficaces pour bien lire dans toutes les situations de lectures et tous les types d'écrits. Cet enseignement qui est l'affaire de tous les degrés ne doit pas se limiter aux seules leçons de français. Enfin, une articulation forte entre l'enseignement de la lec-

ture et celui de l'écriture devrait être présente tout au long de la scolarité.

*Pour en savoir plus, vous pouvez consulter Baumann, Y., Broi, A-M., Dessibourg, P., Leu, N., Martin, D., Soussi, A., Comment lisent-ils en sixième ?, IRDP, LEP, 1995.*

### ÉVALUER LE SAVOIR-LIRE

*Collectif sous la direction de Jean-Yves Boyer, Jean-Paul Dionne et Patricia Raymond  
Éditions Logiques, Montréal, Québec, 1994.*

Ce livre est très intéressant car il stimule la réflexion mais peut paraître parfois décourageant à ceux qui pratiquent fréquemment des évaluations. En effet, s'il met en garde contre certaines évaluations pratiquées, il ouvre de nouveaux horizons dans ce domaine qui pourraient découler des récents courants de recherche. De nombreux chercheurs québécois et français, provenant aussi bien de la psychologie cognitive, la didactique et la linguistique, J.Y. Boyer, M. Dabène, C.H. Frederiksen et J. Donin, J. Tardif, A.J. Deschênes, M. Fayol et S. Mouchon, J.M. Adam, G. Denhière, G. Marouby-Terriou et I. Tapiero, M. Pagé et R. Drolet, R. Pierre contribuent à la réflexion sur l'évaluation du savoir-lire. Si les modèles de lecture ont beaucoup évolué montrant la complexité de ce que le sujet met en oeuvre en situation de lecture, de compréhension de l'écrit, les évaluations du savoir-lire semblent en tenir peu compte. Il y a un écart entre l'évaluation et la recherche. Or, il paraît nécessaire de comprendre comment les élèves lisent et comment ils comprennent ce qu'ils ont à lire. La validité d'une évaluation est très importante pour établir des diagnostics et ainsi réguler l'apprentissage de la lecture. Une évaluation fiable est d'autant plus importante que la lecture intervient à plusieurs niveaux aussi bien comme objet d'apprentissage que comme outil.

Alors que les recherches mettent en évidence des conceptions de la lecture et de l'apprentissage basées sur la construction du savoir et sur la nécessité d'interventions directes et explicites pour développer les compétences, les évaluations seraient, d'après certains, très éloignées de la vie quotidienne de la classe. Les connaissances évaluées seraient morcelées. En outre, ce sont les connaissances et non des compétences qui seraient visées.

Cet ouvrage souligne non seulement la complexité du savoir-lire que l'on semble souvent oublier lors de l'élaboration d'une évaluation de la lecture mais aussi il pose la question du choix du (des) instrument(s) adéquat(s) qui rendraient réellement compte de la compréhension du lecteur. De plus, il fournit des méthodes d'évaluation permettant de tenir compte entre autres des connaissances du lecteur.

Une évaluation idéale devrait tenir compte de l'interaction des trois grandes dimensions intervenant dans la compréhension de textes, le lecteur, le texte et le contexte : la connaissance des textes, leur organisation, leur fonctionnement, les connaissances et les stratégies cognitives du lecteur, la situation de lecture, le contexte et la tâche qui sont associés à cette activité. L'évaluation devrait être globale, multidimensionnelle.

### Quelques lectures pour en savoir plus :

- Giasson, J., *La compréhension en lecture*, De Boeck, Bruxelles, 1992 (2ème éditions). (Pistes didactiques)
- Chauveau G., Rogovas-Chauveau E., *L'apprenti-lecteur*, Paris, L'Harmattan, Cresas n° 10, INRP, 1993.
- Van Grunderbeeck, N., *Les difficultés en lecture*, Gaëtan Morin Éditeur : Boucherville, Québec, 1994.
- Pratiques de lecteurs, *Pratiques*, 80, décembre, 1993.
- *Revue Française de Pédagogie*, 107, avril-mai-juin 1994 (exemples d'évaluations).

### Comité de rédaction

Raymond Hutin, SRP, Genève  
 Jacques Weiss, IRDP, Neuchâtel  
 Martine Wirthner, IRDP, Neuchâtel  
 Nadia Revaz, ORDP, Sion

IRDP, Fbg de l'Hôpital 43, Case postale 54, 2007 Neuchâtel. Tél. 038/24.41.91. Fax No 038/-25.99.47.

### Composition

IRDP, Christine Olivier

