



HAL
open science

L'évaluation comme élément de la maîtrise de la lecture : de l'analyse des processus cognitifs à l'intervention pédagogique

Jean-François Rouet

► To cite this version:

Jean-François Rouet. L'évaluation comme élément de la maîtrise de la lecture : de l'analyse des processus cognitifs à l'intervention pédagogique. 2013. sic_01477023

HAL Id: sic_01477023

https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01477023

Preprint submitted on 26 Feb 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Séminaire GRCDI-Equipe de recherche ESPE Rouen Rennes, 6 septembre 2013

L'évaluation comme élément de la maîtrise de la lecture: De l'analyse des processus cognitifs à l'intervention pédagogique

Jean-François Rouet

Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage
CNRS et Université de Poitiers
<http://cerca.labo.univ-poitiers.fr>

Introduction

Dans ce texte, j'envisage l'évaluation comme un processus participant à la maîtrise de la compréhension en lecture. Je présenterai tout d'abord une rapide discussion de la notion même de maîtrise de la lecture, avant de présenter quelques données d'observation et d'expérimentation réalisées auprès d'élèves de l'enseignement primaire et secondaire. Nos observations indiquent que du point de vue cognitif, l'évaluation de l'information écrite est un processus complexe qui présuppose un ensemble de connaissances relatives aux mécanismes de production et d'organisation des textes, ainsi qu'une bonne capacité de contrôle attentionnel. A partir de ces constats, il est possible d'envisager des pistes d'intervention pédagogique concernant les enfants, les adolescents et les jeunes adultes.

La maîtrise de la lecture : une notion en évolution

Dans le cadre d'un enseignement ponctuel dispensé à des étudiants de Master 2 "Compétences Documentaires Avancées" (Université de Poitiers), l'auteur de ces lignes a l'habitude de demander aux étudiants au début de la première séance de cours : "selon vous, qu'est-ce que maîtriser la lecture ?". La grande majorité des étudiants définit habituellement la maîtrise de la lecture comme la capacité à déchiffrer les mots écrits. Une bonne partie ajoute que c'est nécessaire pour pouvoir comprendre le sens des textes. Cette conception tout à fait correcte rejoint les définitions habituellement trouvées dans les ouvrages académiques consacrés à la lecture (par exemple, Ecalle et Magnan, 2010 ; Observatoire National de la Lecture, 2005). Elle correspond par ailleurs à une vision très largement partagée dans le corps enseignant, voire dans le grand public : on maîtrise la lecture lorsque l'on sait déchiffrer les mots écrits, mais le déchiffrement n'est pas une fin en soi. Il donne accès à la compréhension du sens, qui est perçue comme la finalité principale de l'activité de lecture.

Néanmoins, au regard des nouvelles pratiques de lecture numérique (comme d'ailleurs de bon nombre de pratiques de lecture sur support imprimé), cette définition apparaît limitée pour plusieurs raisons :

- D'une part, elle suppose que la lecture met en jeu un lecteur face à un texte unique, qui lui serait donné a priori. Autrement dit, la notion de lecture intervient au moment

où le lecteur commence à lire "le" texte. Cette définition exclut donc la question de l'accès au texte, processus pourtant lui-même basé sur la lecture et la compréhension d'informations écrites (par exemple, les tables des matières ou la page de résultats d'un moteur de recherche).

- Ensuite, cette définition fait de la compréhension le but ultime de la lecture ; elle n'envisage pas d'activités de lecture dont l'objectif ne serait pas la compréhension, ou dont l'objectif inclurait la compréhension sans s'y réduire. Pourtant, à y regarder de plus près, la compréhension n'est pas toujours la finalité ni a fortiori la seule finalité de la lecture. Par exemple, tout lecteur fait l'expérience d'une lecture rapide, de balayage, destinée à localiser une information précise au sein d'un texte -- sans nécessairement avoir besoin de comprendre ce dernier dans son ensemble. Le même lecteur fait régulièrement l'expérience de lire pour alimenter sa réflexion ou pour prendre une décision (décision d'achat, de soin, de vote...). La compréhension ne représente alors qu'une étape intermédiaire dans son activité.

- Enfin, la définition classique de la lecture suppose que le contenu du texte est nécessaire et suffisant pour permettre la compréhension ; elle exclut donc la dimension évaluative de la lecture, c'est à dire la distance entre la compréhension d'un passage et son utilisation ou non-utilisation ultérieure (par exemple si le texte n'est pas pertinent). Il faut y ajouter les situations dans lesquelles, en dépit d'une lecture exhaustive et approfondie, le texte lu ne suffit pas au lecteur pour atteindre ses objectifs. Plus généralement, la définition classique de la lecture comme "décodage + compréhension" ne rend pas compte des activités de lecture intertextuelles, où l'information d'un texte vient confirmer, compléter, contredire ou infirmer celle d'un texte précédent, et dans lesquelles comprendre requiert des mécanismes de comparaison entre textes multiples.

Dans un article récent (Rouet, 2012), j'ai développé l'exemple d'un scénario typique de lecture numérique pour illustrer ces limites. Dans ce scénario, un/e élève de Troisième (15 ans) est à la recherche d'informations sur les causes du changement climatique en vue de préparer avec d'autres élèves un dossier sur ce sujet. Au cours d'une séance de lecture d'une heure, l'élève va consulter tour à tour plusieurs textes plus ou moins en rapport avec le thème du dossier, certains pouvant s'avérer hors sujet en dépit d'une apparente pertinence, d'autres pouvant communiquer des informations dépassées, incomplètes ou sujettes à caution. La lecture de chaque texte sera plus ou moins exhaustive et soutenue. La compréhension du phénomène en jeu inclut non seulement la compréhension partielle ou totale de chacun des textes, mais aussi des décisions quant à ce qu'il convient de faire de l'information, et la construction de liens entre les différents textes retenus selon leur contribution à l'explication du phénomène.

Cet exemple illustre bien que la maîtrise de la lecture suppose, outre le déchiffrement et la compréhension, la capacité à chercher et sélectionner les informations, à les évaluer, à les mettre en relation et, parfois, à les rejeter après les avoir comprises (voir aussi Rouet et Macedo-Rouet, 2011). De plus, ces processus additionnels ont un caractère générique et sont transférables en grande partie d'une discipline à l'autre. Ils sont donc à mettre au compte d'une maîtrise généralisée de la lecture numérique en contexte d'apprentissage.

Les nouveaux défis de la lecture numérique

Au nom de l'équation simple lecture = décodage + compréhension, la plupart des systèmes éducatifs cantonnent l'enseignement de la lecture au premier degré et présument acquis l'ensemble des processus nécessaires à une lecture autonome de tout type de document à l'entrée au Collège. Cependant, les études scientifiques suggèrent de plus en plus fortement que nombre d'adolescents sont en difficulté lorsqu'ils sont confrontés au type de scénario esquissé ci-dessus. A la croyance naïve -- mais encore largement représentée dans la littérature pédagogique -- en une "génération Y" qui "pense différemment" et maîtriserait d'emblée les technologies de l'information dont ils seraient "natifs", se substitue peu à peu le constat d'une aisance certaine des jeunes lorsqu'il s'agit d'accomplir des tâches simples et répétitives (communiquer via son réseau social ou jouer à son jeu en réseau); mais d'une difficulté croissante à mesure que les activités proposées comportent la nécessité de lire au sens où nous venons de le définir.

Une démonstration claire en est apportée par l'enquête internationale PISA, dont l'édition de 2009 (OCDE, 2011; OCDE, 2012) comportait un volet de "lecture numérique" interrogeant les compétences des élèves en matière d'accès, de compréhension et de mise en œuvre d'informations issues de sites Web et autres ressources liées à Internet. Les résultats (Figure 1) ont montré que si la plupart des élèves de 15 ans parviennent à effectuer des tâches simples comme faire défiler un texte ou cliquer sur un lien explicitement défini, une majorité est en échec lorsqu'il s'agit d'évaluer ou de comparer plusieurs informations, surtout si cette évaluation relève de critères que l'élève doit définir par lui-même. On voit même se dessiner des profils d'adolescents contrastés selon le type d'usage du numérique vers lequel ils se tournent spontanément: Si le goût pour la recherche d'informations et la lecture documentaire sur Internet corrèle significativement avec la compétence en lecture numérique, la pratique intensive des réseaux sociaux n'est quant à elle aucunement prédictive de bons résultats dans ce type de tâche.

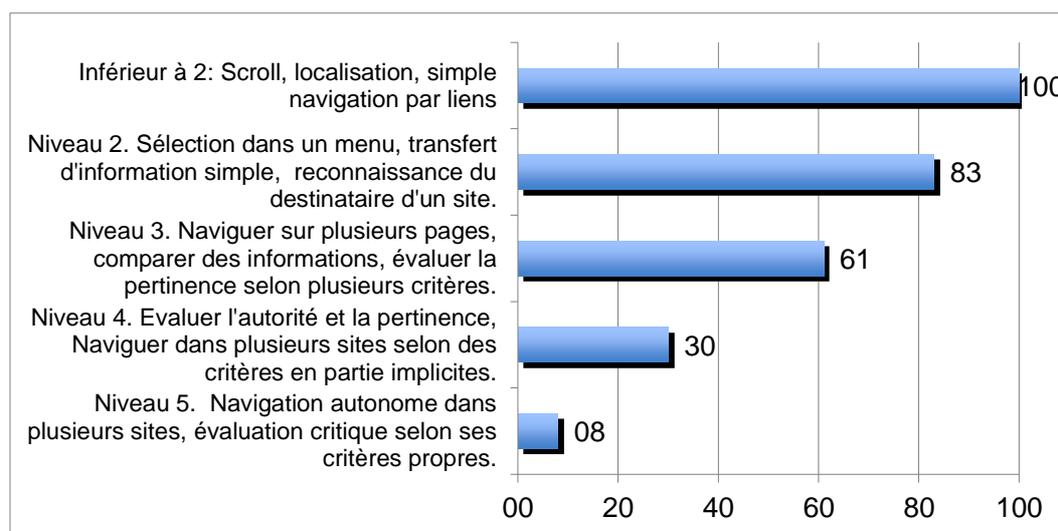


Figure 1. La "littéracie" numérique des élèves de 15 ans, selon l'enquête PISA (édition 2009; OCDE, 2011). Le graphique montre le pourcentage d'élèves de 15 ans qui parviennent à réaliser une activité de lecture sur support numérique, selon le type

de difficulté que comporte cette activité. Ainsi 100% des élèves savent faire défiler un texte à l'écran et localiser un contenu précis défini à l'avance, mais seulement 30% parviennent à évaluer correctement la compétence de la source et à élaborer un chemin de navigation pertinent lorsque les critères restent implicites.

L'évaluation, un processus-clé

Parmi les nombreux défis posés par la lecture numérique, l'évaluation de la qualité de l'information est probablement l'un des plus redoutables pour les élèves de l'enseignement secondaire. Comme savoir si une information est de bonne qualité? Si elle est émise par une source compétente, neutre, bienveillante? Si elle est actuelle, complète? Si elle correspond à ma propre capacité de compréhension du sujet traité?

Une anecdote liée au scénario sur le changement climatique résumé plus haut illustre bien cette difficulté. Jusqu'à une date très récente, le lien classé en tête par le moteur de recherche Google (r) en réponse à la requête "les causes du réchauffement climatique" était un lien vers le site de l'organisation "planète-énergies.com". Ce site présentait des documents d'explication très bien rédigés, mettant l'accent sur le caractère naturel du réchauffement, sur ses liens avec l'effet de serre, et sur la responsabilité de l'agriculture dans "l'accentuation" (sic.) récente du phénomène probablement imputable aux humains. La contribution de la combustion des fuels fossiles pourtant pointée du doigt comme le principal facteur d'émission de gaz à effet de serre par le Groupe International d'Experts sur la Climat (GIEC), y était mentionnée que de façon relativement discrète (deux mentions contre quatre pour l'agriculture). Une lecture plus attentive de l'intitulé du site "Planète énergies" nous apprenait qu'il s'agissait en fait d'une "initiative" du géant pétrolier Total. Partant de là, il est facile à un lecteur averti d'interpréter les raisons qui peuvent pousser cette entreprise à communiquer activement sur le Web des informations sur les causes du réchauffement qui ne nuisent pas trop à la protection de ses intérêts industriels et commerciaux.

Comment se jouent ces raisonnements dans la tête d'un élève de 13, 15 ou 17 ans? En l'état actuel, il n'existe que peu d'études systématiques et approfondies de cet aspect de la lecture critique. Les quelques recherches menées en France comme dans l'autres pays suggèrent que les adolescents sont au mieux d'une grande naïveté, au pire d'une totale ignorance par rapport au concept même de source d'information (Macedo-Rouet et Rouet, 2008). Cette ignorance est liée à une méconnaissance parfois profonde des conditions de production de l'information documentaire, ainsi que des éléments visuels et sémiologiques qui la structurent (à commencer par la fonction des titres, des paragraphes, des énoncés introductifs et conclusifs, etc.).

Pour une pédagogie de la lecture critique

Force est de reconnaître que la pratique de la lecture sur support numérique est de plus en plus indispensable dans les "sociétés de l'information". Pour autant, elle n'est certainement pas moins complexe que la lecture plus traditionnelle sur support imprimé. Il faut alors se demander si les modèles, les programmes et les pratiques

qui définissent l'enseignement de la lecture sont bien adaptés à ces nouvelles exigences de la vie en société.

En l'état actuel, l'enseignement de la lecture au sens large prend place pour l'essentiel entre la grande section de maternelle et la fin du Cycle III du primaire (soit *grosso modo* dans une tranche d'âge comprise entre 5 et 10 ans), période au cours de laquelle cette activité change peu à peu de statut, cessant d'être un objet d'apprentissage pour devenir l'un des moyens d'accès à la connaissance dans les disciplines scolaires. L'objectif actuel de l'Ecole est conforme à la définition simple donnée plus haut : faire en sorte que les élèves soient capables de déchiffrer vite et bien les mots écrits pour comprendre le sens des textes qui leur sont donnés.

Les dimensions supplémentaires esquissées dans cet article, à commencer par la dimension évaluative, sortent à peu près totalement du champ de l'enseignement de la lecture pour n'apparaître qu'en filigrane au travers de certaines activités pédagogiques mises en place dans les disciplines scolaires et/ou par les professeurs documentalistes. Il semblerait pertinent de réinterroger les objectifs, les temps et les contours de l'enseignement de la lecture pour mieux préparer les élèves aux opportunités mais aussi aux défis que leur préparent la généralisation des activités d'information et de communication numérique.

Pour autant, il ne s'agit nullement de remettre en cause l'importance capitale que revêt la préparation des jeunes élèves au déchiffrement fluide et généralisé des mots écrits, condition sans laquelle il leur est très difficile d'accéder se serait-ce qu'à une compréhension satisfaisante des textes (Ecalte & Magnan, 2010). Il s'agit en revanche de reconnaître que l'enseignement actuel de la lecture-compréhension est basé sur un modèle d'usage de cette activité qui s'est trouvé bousculé voire complètement dépassé par l'irruption des technologies numériques dans nos pratiques quotidiennes depuis deux décennies. Les nouvelles activités de lecture se caractérisent par une plus grande complexité liée au besoin de chercher, d'évaluer et de mettre en relation des textes multiples et souvent hétérogènes, en plus de savoir les déchiffrer et les comprendre. Cette difficulté accrue de la lecture contemporaine mérite d'être reconnue comme un objet d'enseignement spécifique, largement interfacé sur l'enseignement des disciplines qu'il contribue à nourrir, mais méritant ses programmes, ses temps et ses méthodes spécifiques tout au long de la scolarité primaire et secondaire, voire au delà.

Références bibliographiques

- Ecalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.
- Macedo-Rouet, M., Rouet, J.-F. (2008). Qui dit quoi ? L'évaluation des sources, une compétence d'avenir. In : J. Dinet (Ed.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXIème siècle*. Paris : Hermès Science Lavoisier, 97-122. Observatoire National de la Lecture (2005). *Nouveaux regards sur la lecture*. CNDP, collection "Savoir livre".
- OCDE (2011). *PISA 2009 results, vol. VI "Students on line"*. Paris: Éditions OCDE.
- OCDE (2012), *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris: Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075474-fr>
- Rouet, J.-F. (2012). Ce que l'usage d'Internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le Français Aujourd'hui*, 178 « *L'enseignement des lettres et le numérique* ».
- Rouet, J.-F., Germain, B., & Mazel, I. (dir., 2006). *Lecture et Technologies Numériques*. SCEREN, coll. Savoir Livre.
- Rouet, J.-F., & Macedo-Rouet, M. (2011). Documents multiples: Processus et difficultés de lecture. *Argos*, n°48, 13-16.

Note

(1) Ce texte est en partie issu de ma contribution aux actes du colloque "Education aux Médias et à l'Information", ENS de Lyon, 21 et 22 mai 2013.