

## Actes du 15<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

Pour s'y **R E T R O U V E R**,  
**P O U R** se retrouver

Le renouveau de l'enseignement collégial

**8A20**

**Un test qui évalue des compétences  
en lecture : le TeLeC**

par  
André G. TURCOTTE, Lise MAISONNEUVE  
professeurs  
Cégep Édouard-Montpetit



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## Un test qui évalue des compétences en lecture : le TeLeC

André G. Turcotte et Lise Maisonneuve  
Professeurs au collège Édouard-Montpetit

Savoir lire constitue une habileté complexe difficile à évaluer. Lors d'une enquête auprès de collègues, deux professeurs du collégial avaient mis en évidence la difficulté des enseignants d'évaluer la capacité de lecture de leurs élèves et l'absence d'une pratique systématique en ce sens (Turcotte, 1990). Pourtant, les professeurs du collégial étaient nombreux à se plaindre des difficultés qu'éprouvent les cégépiens à lire. De leur côté, les centres d'aide en français, qui misent sur le diagnostic avant de proposer des objectifs d'apprentissage, avaient pour principal outil d'évaluation un logiciel d'entraînement à la lecture (ELMO) mesurant surtout la vitesse de lecture et l'efficacité de la compréhension par des questions à choix multiples. Notre expérience de ce type de questions, lors d'un essai pour créer un test de lecture maison, nous avait appris à nous méfier de leur pouvoir de suggestion, de l'effort de lecture supplémentaire qu'elles entraînaient et de ce qu'elles permettaient de mesurer réellement. Une équipe de professeurs du collégial s'est attaquée à la tâche de combler une lacune en créant un test de lecture qui répondrait aux besoins diagnostiques des centres d'aide et qui mettrait en évidence de façon qualitative les forces et les faiblesses des élèves en lecture.

Ce projet nous a amenés à réfléchir sur l'activité de lire et à nous construire un modèle du lecteur à partir des théories de la psychologie cognitive sur la lecture et sur les facteurs affectifs déterminant l'apprentissage par la lecture et des théories de la linguistique textuelle. Les travaux de Van Dijk et Kintsch (1978, 1983), de Ruddell et Spence (1985), de Lebrun (1987), de Deschênes (1988), de Giasson (1990), de Lecavalier et al. (1991) et de Tardif (1992) ont largement orienté notre travail. De plus, il a fallu déterminer un mode d'évaluation approprié à cette conception du lecteur et le mettre en application dans le développement et la validation d'un instrument d'évaluation. Ce sont les propositions de Wiggins (1991, 1992), de Glaser (1991), de Wittrock (1991), de Gardner (1992), de Resnick et Resnick (1992), de Tardif (1993, 1994), de Moss (1992), de Auger et Dassa (1992), de Allal (1993) qui ont inspiré notre action.

Ces recherches et ces réflexions nous ont amenés à développer un instrument qui possède des caractéristiques spécifiques : c'est un test qui intègre à la fois les deux dimensions de l'activité du lecteur : le traitement du texte et le contrôle de l'activité; il évalue des processus, des connaissances mises en oeuvre pour lire et non uniquement le résultat de la lecture, c'est-à-dire ce qui est compris; il effectue une évaluation de performance, en proposant des tâches de lecture, et une évaluation dite authentique, à savoir réaliste et contextualisée. Le barème et les critères de correction, tout comme le test, sont axés sur la maîtrise et la réalisation de processus, sur des compétences. Un bulletin est produit après l'évaluation et répond aux objectifs de type diagnostique en décrivant les forces et les faiblesses du sujet; de plus, il introduit une dynamique interactive en adressant à l'élève des recommandations à discuter avec son professeur ou son formateur (son assistant) au centre d'aide. Le texte qui suit explique le cadre de réflexion et sa mise en application dans le Test diagnostique de lecture pour le collégial (le TeLeC).

## 1. QU'EST-CE QUE LIRE? QU'EST-CE QU'UN LECTEUR?

### 1.1 Quelques principes

Avant de poser des définitions qui répondent à ces questions, il importe de rappeler certains principes qui entraînent un large consensus chez les spécialistes du domaine. Nous n'en ferons qu'une présentation sommaire et invitons le lecteur à se reporter aux ouvrages cités précédemment pour connaître les études et les analyses qui les sous-tendent. Quatre principes reviennent régulièrement dans les écrits récents sur la lecture : ils présentent celle-ci comme une activité constructive, interactive, holistique et stratégique.

Le premier principe établit que le sens est la résultante d'une activité du lecteur qui le construit non seulement en se servant du texte, mais en s'appuyant également sur ses connaissances antérieures, sur ses buts de lecture et en tenant compte de ses intérêts et de ses réactions affectives. Comme l'indique la figure 1, le sens qui en résulte est un construit personnel qui pourra varier légèrement, ou même de façon importante, d'un lecteur à l'autre.

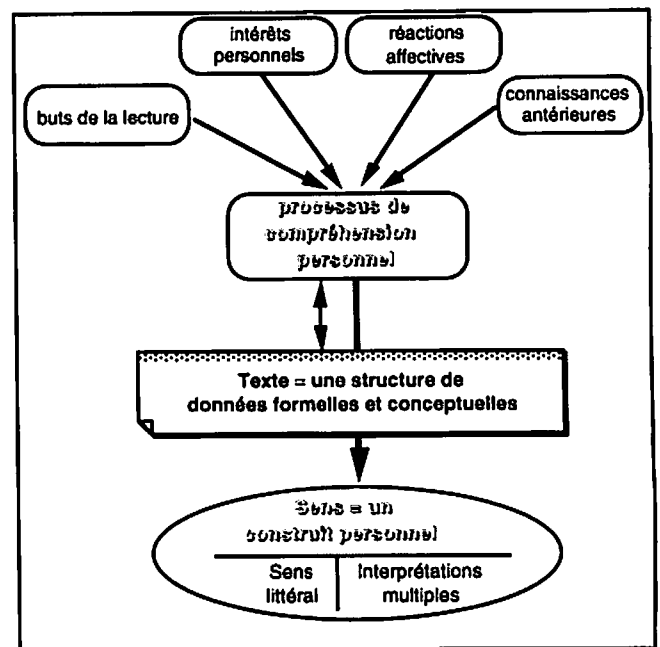


Figure 1 : Le sens, un construit personnel (Turcotte, 1994)

Le second principe établit que la lecture met en présence trois facteurs qui jouent chacun un rôle déterminant dans la lecture : le lecteur, le texte et le contexte. La lecture n'est pas l'affaire de l'individu seul; le texte introduit une deuxième personne, le scripteur, qui a fixé un contenu à transmettre et qui lui a donné une forme contraignant l'activité du lecteur. Le contexte introduit d'autres personnes et diverses variables susceptibles d'entrer en interaction avec le lecteur et d'agir sur sa lecture. En situation scolaire, le contexte joue toujours un rôle dominant, puisque le texte est fréquemment imposé, de même que le sont les buts de lecture, les échéances et diverses conditions encadrant l'activité du lecteur. La figure 2 montre cette interaction et en signale certains aspects importants.

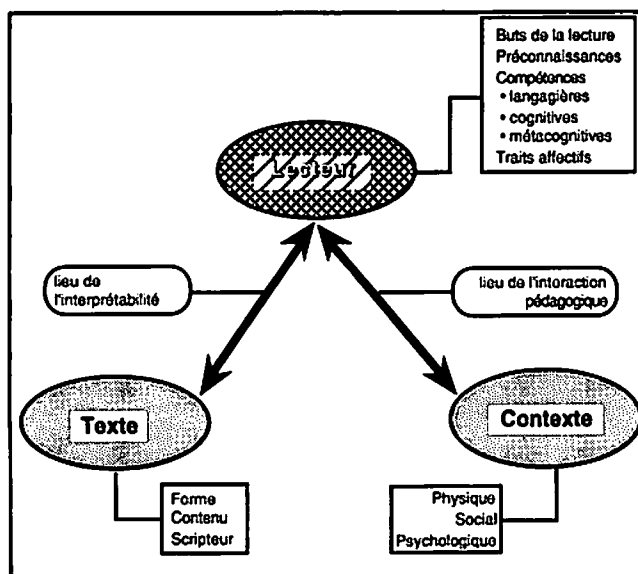


Figure 2 : L'interaction Lecteur / Texte / Contexte (Turcotte, 1994)

Le troisième principe rappelle que la lecture apparaît, au premier abord, comme une activité unique, globale même si l'analyse démontre qu'elle requiert l'exécution de processus mentaux langagiers et cognitifs multiples qui agissent de façon simultanée et concurrente. La figure 3, empruntée à Giasson (1990), illustre la multiplicité des processus. Pour expliquer le caractère holistique de la lecture, il faut postuler que ces processus se produisent de façon automatique, sans contrôle conscient de la part du lecteur, sauf lorsqu'une perte de compréhension intervient et oblige le lecteur à revenir sur le texte en ralentissant sa vitesse de lecture. Cela aide à comprendre pourquoi vitesse de lecture et qualité de compréhension sont des variables interdépendantes et pourquoi un bon lecteur est un lecteur relativement rapide.

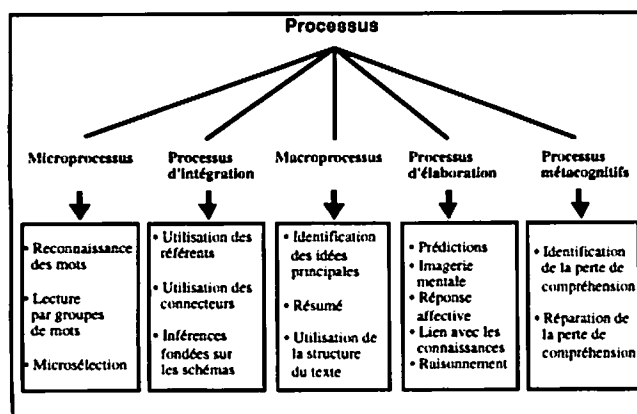


Figure 3 : Les processus de lecture et leurs composantes selon Giasson (1990)

Le dernier principe établit que la lecture est une activité orientée en fonction d'un but à atteindre et d'intérêts à satisfaire en choisissant les moyens les plus efficaces et les plus rentables. C'est ce qu'on appelle son caractère stratégique. Il y a donc plusieurs façons de lire et il appartient au lecteur d'adapter son activité aux objectifs qu'il se fixe et au temps dont il dispose.

## 1.2 Des définitions

À partir de ces principes, on peut définir la lecture et le lecteur. La lecture est une activité holistique complexe, langagière et cognitive, orientée vers la compréhension, c'est-à-dire la construction par le lecteur du sens véhiculé par le texte; dépendante du contexte où elle est réalisée, elle produit des résultats variables d'un sujet à un autre en fonction des objectifs poursuivis et des moyens choisis. Le lecteur dispose de compétences langagières et cognitives qui feront appel à ses connaissances antérieures pour traiter le texte qu'il lit; il construit le sens en fonction des buts de sa lecture, de divers facteurs affectifs personnels et de processus de contrôle de haut niveau.

## 1.3 Des fonctions de la lecture à un modèle du lecteur

Puisque la lecture exige la réalisation de fonctions multiples, elle nécessite des compétences diverses. Pour traiter des données formelles et conceptuelles dans un texte, le lecteur utilise sa langue (compétences langagières) et ses processus cognitifs (compétences cognitives). Il exerce un contrôle sur son activité pour s'assurer de son efficacité en utilisant des processus métacognitifs (compétences métacognitives) par lesquels il planifie, supervise et évalue sa lecture. Au cours de sa lecture, diverses réactions affectives peuvent conditionner son activité; il connaît ses prédispositions affectives (ses perceptions, notamment) et en tient compte. Il sollicite ses connaissances du lexique et de l'univers pour effectuer l'ensemble des processus requis par la lecture. Le modèle du lecteur, à la figure 4, montre cette dynamique interactive qui unit les diverses compétences et caractéristiques du lecteur mises en oeuvre pendant la lecture.

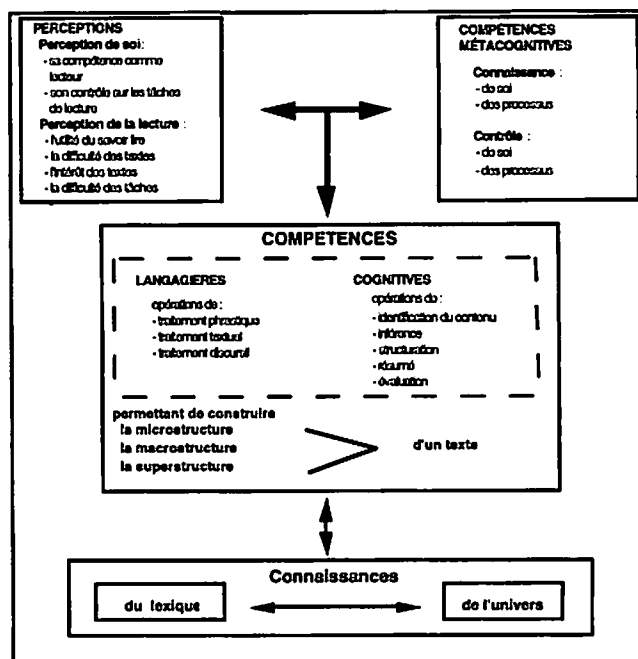


Figure 4 : Un modèle du lecteur (Turcotte, 1994)

## 2. COMMENT ÉVALUER LE LECTEUR ?

### 2.1 Les facteurs à considérer

Avant même de considérer l'objet de l'évaluation, les buts de celle-ci doivent être établis. L'évaluation formative d'apprentissages n'entraîne pas les mêmes choix que l'évaluation

sanctionnant l'atteinte d'objectifs. Sur ce plan, le diagnostic qualitatif des forces et des faiblesses en lecture constituait notre objectif principal. Cet objectif s'inscrivait dans la perspective d'offrir un instrument valide pour les centres d'aide en français et pour les cours de mise à niveau. Nous souhaitons également pouvoir répondre aux besoins de l'individu qui demande à mieux se connaître dans une perspective globale d'autoévaluation. Ainsi, l'instrument recherché devait proposer au sujet un bilan descriptif susceptible de le guider aussi bien dans l'amélioration de ses faiblesses que dans l'identification des éléments sur lesquels il peut s'appuyer pour effectuer ses nouveaux apprentissages. Notre interlocuteur, pour le bilan, c'était l'élève lui-même.

Parce que nous voulions évaluer le lecteur, les informations théoriques retenues quant à la lecture et au lecteur devaient être prises en considération. Les trois tableaux suivants résument bien les conséquences que nous avons dégagées du cadre théorique retenu et du modèle de lecteur développé. Le tableau 1 met en évidence ce que les quatre principes caractérisant la lecture imposent comme contraintes dans le développement d'un instrument d'évaluation de la lecture. L'aspect majeur à retenir concerne l'idée que pour avoir un bilan juste des forces et des faiblesses d'un lecteur, il ne faut pas évaluer uniquement le sens du texte qu'il comprend, mais il faut aussi évaluer son activité de construction du sens dans une perspective holistique et stratégique.

Tableau 1 : Conséquences pour l'évaluation dégagées des principes caractérisant la lecture

PRINCIPES	☉	CONSÉQUENCES
Une activité ...	☉	évaluer un processus (i.e. la compréhension), pas seulement un résultat (i.e. le sens compris);
... constructive ...	☉	évaluer la production de sens par l'élève, et non le sens proposé par l'instrument d'évaluation ou par le professeur;
... interactive ...	☉	prendre en considération les trois facteurs et être attentif à l'impact de leurs différents aspects sur la compréhension;
... holistique ...	☉	évaluer la lecture comme une activité globale, non un sous-aspect pointu, limité, détaché du processus global;
... stratégique.	☉	évaluer comment l'élève s'y prend pour produire le sens de façon efficace.

Le tableau 2 décrit les contraintes qu'imposent sur un test de lecture les trois facteurs qui déterminent l'acte de lire. Le lecteur, le texte et le contexte ont des traits naturels qui les caractérisent. L'évaluation du lecteur doit prendre en considération les caractéristiques de chacun des trois facteurs et, tâche plus difficile encore, tenter de prévoir ce que leur interaction entraînera dans la réalisation de la lecture. En effet, il ne s'agit pas d'évaluer un lecteur théorique mis en présence d'un texte neutralisé dans un contexte éthéré; il faut plutôt s'assurer que le lecteur retrouve, en situation de test, son dynamisme propre devant un texte semblable à ceux qu'il doit traiter pendant ses études collégiales et dans un contexte qui l'aidera à être lui-même même si le texte et le contexte sont imposés.

Tableau 2 : Conséquences pour l'évaluation dégagées des trois facteurs en interaction dans l'acte de lire

FACTEURS	☉	CONSÉQUENCES
Le lecteur	☉	<ul style="list-style-type: none"> <li>proposer des activités de lecture suffisamment complexes pour permettre l'interaction des différentes dimensions identifiées chez le lecteur;</li> <li>effectuer une évaluation intégrée de ces différentes dimensions;</li> <li>prévoir l'impact des préconnaissances du lecteur sur son activité de lecture;</li> <li>tenir compte du facteur temps comme indice de l'automatisme des processus de bas niveau.</li> </ul>
Le texte	☉	<ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser des textes qui représentent des unités de forme et de contenu, i.e. des textes entiers, complets du point de vue de leur structure interne, comme ils parviennent au lecteur dans la vie;</li> <li>tenir compte des facteurs qui déterminent la perception du niveau de difficulté du texte : les facteurs internes au texte, propres au lecteur ou liés au contexte.</li> </ul>
Le contexte	☉	<ul style="list-style-type: none"> <li>pour des lectures de plaisir comme les textes littéraires : créer un contexte qui incite l'élève à montrer le lecteur qu'il est et non celui qu'on voudrait qu'il soit;</li> <li>pour des lectures professionnelles ou sociales : créer un contexte qui rappelle une situation réelle de vie scolaire, sociale ou professionnelle;</li> <li>de façon générale, créer un contexte qui favorise la prise en charge par l'élève de son activité et tente de réduire les perturbations reliées à la situation d'évaluation.</li> </ul>

Le tableau 3 montre ce que notre modèle du lecteur impose comme objets d'évaluation. Des objets aussi nombreux et des dimensions aussi complexes nous obligent à faire des choix lors du développement du test en tenant compte du niveau collégial de l'élève à évaluer et du mode d'évaluation adopté.

Tableau 3 : Dimensions et objets à évaluer chez le lecteur

DIMENSIONS	☉	OBJETS À ÉVALUER
Compétences langagières	☉	s'assurer de couvrir les diverses composantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>perceptives (reliées au décodage);</li> <li>phrastiques;</li> <li>textuelles;</li> <li>discursives.</li> </ul>

Compétences cognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ s'assurer de couvrir les diverses composantes :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• identification du contenu explicite;</li> <li>• identification du contenu implicite;</li> <li>• structuration des informations;</li> <li>• résumé des informations;</li> <li>• évaluation des informations.</li> </ul> </li> </ul>
Compétences métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ vérifier la connaissance et le contrôle des processus de lecture;</li> <li>☉ vérifier la connaissance et le contrôle de soi dans l'activité.</li> </ul>
Traits affectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ mesurer les perceptions à la source de la motivation à lire :           <ul style="list-style-type: none"> <li>• la difficulté de la tâche et des textes;</li> <li>• la valeur de la tâche;</li> <li>• sa compétence comme lecteur;</li> <li>• son contrôle sur la tâche à réaliser.</li> </ul> </li> </ul>
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>☉ évaluer les connaissances lexicales du lecteur;</li> <li>☉ évaluer ses connaissances de l'univers.</li> </ul>

### Application dans le TeLeC

Ces principes trouvent diverses formes d'application dans le test. Ainsi, en ce qui concerne les objets évalués, nous avons retenu les éléments suivants qui représentent les compétences langagières, cognitives et métacognitives visées. Au plan langagier, trois niveaux distincts de compétences sont analysés: le discursif (ton, type de texte et sens d'une image), le textuel (idée globale, sujet et idée principale de paragraphes, transition entre les paragraphes), le phrastique (sens des mots en contexte, sens d'un mot de liaison entre deux phrases). Au plan cognitif, le test demande à l'élève d'identifier certaines informations et d'en inférer d'autres, de saisir la structuration des informations dans le texte et de contracter ces informations en quelques énoncés. Au plan métacognitif, le test demande à l'élève d'explicitier sa connaissance de certains processus de lecture. Enfin, l'évaluation des traits affectifs permet de mesurer les perceptions à la source de la motivation de lire: soit la difficulté de la tâche et des textes, la valeur accordée à la tâche ainsi que la perception que l'élève a de sa compétence comme lecteur et du contrôle qu'il exerce sur la tâche à réaliser.

En application des principes précédents, le test cherche à donner à l'élève la responsabilité de démontrer sa compétence globale de lecteur. Pour cette raison, le TeLeC propose à l'élève des tâches de lecture plutôt que des questions de compréhension. La tâche de lecture devient ainsi un lieu où l'élève devient maître de sa production. Une tâche de lecture doit être vue comme un espace ouvert mais contrôlé; elle permet de circonscrire et de contextualiser la production de l'élève. C'est pourquoi la correction des réponses à chacune des tâches exige une analyse de contenu pour déterminer les éléments de compétence que l'élève maîtrise ou non.

Huit tâches de lecture apparaissent dans le TeLeC. Deux tâches ont été retenues pour le récit et six pour le texte d'opinion. Dans le cadre du travail de lecture du récit, l'élève doit établir la progression des états émotifs d'un personnage et interpréter la transition entre deux paragraphes. Pour ce qui est des tâches reliées au texte d'opinion, le test demande à l'élève d'identifier le type de texte, d'interpréter un connecteur interphrastique, d'établir l'idée globale du texte ainsi que le sujet et l'idée principale de plusieurs parties du texte, d'interpréter le sens d'une image et finalement d'établir le ton du texte.

Examinons maintenant de plus près la tâche qui demande à l'élève d'établir la progression des états émotifs d'un personnage. Cette tâche a le mérite d'intégrer à elle seule les quatre dimensions que le TeLeC cherche à mesurer: les dimensions langagière, cognitive, métacognitive et affective. Pour réaliser cette tâche, l'élève doit accomplir trois opérations : identifier trois états émotifs qui conduisent progressivement le personnage d'un état initial décrit dans la tâche à l'état final également identifié, relever les mots qui expriment cet état émotif et indiquer ce qui en est la cause. Puis l'élève nous dit s'il a bien compris en quoi consistait la tâche qu'il vient d'effectuer. Il doit aussi expliquer brièvement comment il a procédé pour la réaliser. Suivent des questions de perception où l'élève évalue le niveau de difficulté de la tâche et l'utilité d'une telle tâche, juge s'il contrôle la réalisation de la tâche et s'il a les connaissances et les habiletés nécessaires pour effectuer cette tâche. Cette procédure permet donc de vérifier les aspects langagiers, cognitifs, métacognitifs et affectifs qui influencent et agissent sur notre lecture.

### 2.2 Un mode d'évaluation

Outre la perspective diagnostique et la volonté de rédiger le bulletin de façon à favoriser la prise en charge par l'élève de ses apprentissages, deux aspects caractérisent le mode d'évaluation adopté : l'évaluation authentique et l'évaluation de performance. Ces aspects sont inspirés des propositions de chercheurs qui oeuvrent dans le domaine de l'évaluation et se préoccupent d'évaluer des compétences, ainsi que nous voulons le faire. Ici aussi, notre synthèse sera brève; nous suggérons aux lecteurs de consulter les textes des auteurs rattachés au domaine de l'évaluation cités au début de notre texte.

Pour développer un test qui vaille la peine qu'on le passe (Wiggins, 1992) et qui permette d'évaluer de façon valide les compétences visées, il importe que l'instrument construit épouse les caractéristiques d'une évaluation authentique. La figure 5 en identifie trois aspects essentiels.

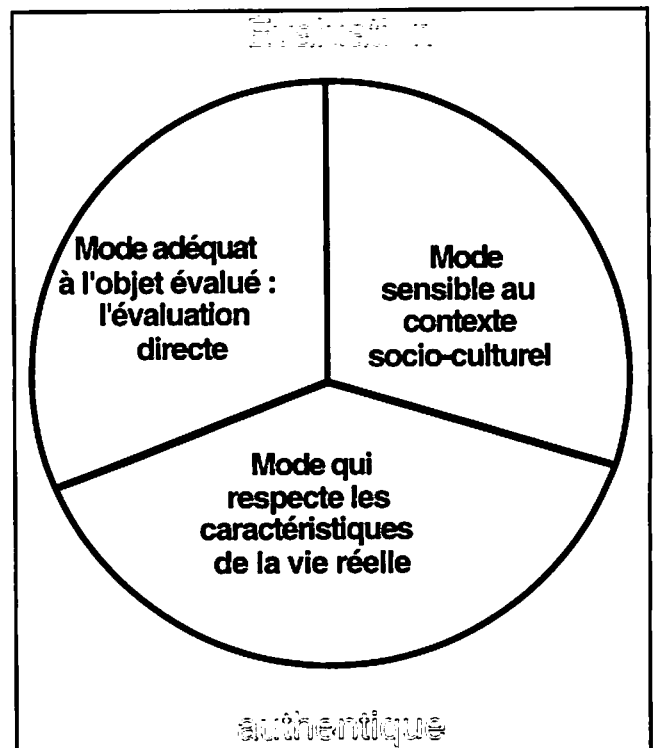


Figure 5 : Caractéristiques d'une évaluation authentique

L'évaluation authentique cherche à effectuer une évaluation directe de son objet, plutôt que de recourir à des indices peut-être significatifs, mais indirects, comme la hauteur de la colonne de mercure pour la température, ou comme la substitution des mots manquant dans un texte à trous pour la compréhension en lecture. Dans la mesure où il s'agit d'évaluer une compétence dont les traits sont voilés à tout observateur, l'évaluation authentique cherche à trouver le moyen d'amener cette compétence à se manifester de la façon la plus directe possible; elle suggère l'évaluation de performance comme mode d'évaluation. Deuxième aspect, l'évaluation authentique cherche à respecter les caractéristiques de la vie réelle pour permettre une évaluation juste des capacités du sujet telles qu'elles devraient se manifester si le sujet était sollicité par une activité de sa vie propre. En ce sens, l'évaluation authentique tend à éviter des questions ou des tâches qui n'ont de sens que dans le cadre d'exercices d'apprentissage. Elle préfère des tâches plus complexes telles que la vie en présente; par exemple, elle cherche à utiliser des pratiques telles que celles développées en milieu scolaire ou professionnel. Troisième aspect, pour respecter les caractéristiques de la vie réelle, l'évaluation authentique tend à chercher un mode de prise d'informations sensible au contexte socio-culturel tout comme l'est l'objet qu'elle évalue; elle tient compte, dans la mesure où elle le peut, du développement scolaire et de l'environnement socio-culturel des sujets.

Pour évaluer une compétence de façon adéquate, le mode d'évaluation privilégié par les chercheurs est l'évaluation de performance. Trois traits essentiels la caractérisent. Ils sont réunis dans la figure 6.

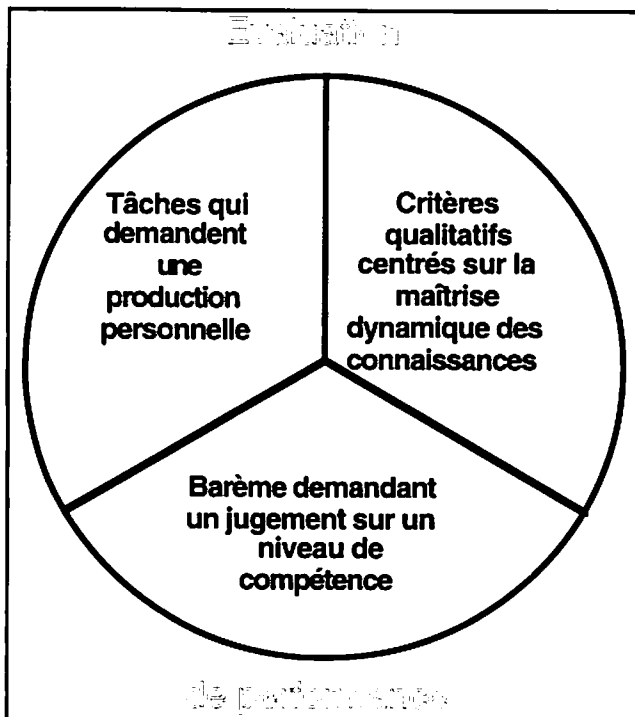


Figure 6 : Caractéristiques d'une évaluation de performance

Un test de lecture répondant à ce mode d'évaluation fait appel à des tâches qui demandent une production personnelle, et non à des questions de compréhension. Ces tâches complexes assurent la mise en oeuvre et l'interaction des diverses sous-compétences du sujet, permettent au sujet de diriger sa production le plus librement possible et sont conçues de façon à

susciter chez le sujet l'envie de répondre au défi surtout s'il ne peut compter sur des solutions toutes faites, algorithmiques. Les tâches proposées sont suffisamment complexes pour offrir la possibilité d'une évaluation intégrée des multiples dimensions des compétences; en effet, dans une activité holistique comme la lecture, on ne peut effectuer une évaluation isolée de chacune des dimensions puisque l'activité de lire résulte de leur interaction constante.

Second trait de l'évaluation de performance, elle requiert des critères qualitatifs centrés sur la maîtrise dynamique des connaissances; ces critères s'avèrent essentiels dans une perspective d'évaluation diagnostique ou formative. Ces critères sont définis soit en fonction des opérations à effectuer pour accomplir une tâche et mettre en oeuvre les connaissances utiles, soit en fonction des qualités attendues dans la réalisation de l'activité. L'analyse de la performance de sujets semblables à ceux que l'on veut évaluer permet de découvrir les qualités et les faiblesses caractéristiques de la tâche. En évaluation de performance, il est utile que ces critères soient appliqués répétitivement dans des tâches diverses, des contextes (ou textes) variés pour évaluer si ces variations dans les conditions de réalisation de la tâche ont un impact sur la performance qui révélerait les forces et les faiblesses de l'élève. Troisième trait, l'évaluation de performance requiert un barème demandant un jugement sur un niveau de maîtrise des compétences évaluées. Avec un tel barème, il est nécessaire de procurer aux évaluateurs des exemples de performance illustrant chaque niveau de maîtrise.

#### Application dans le TeLeC

Dans la mesure où le TeLeC invite l'élève à produire une performance pour chacune des tâches du test, la correction ne pourrait se réduire à juger s'il a trouvé ou non la bonne réponse. Ce qui nous préoccupe n'est pas de mesurer la compréhension des textes lus, mais plutôt d'établir le degré de maîtrise des compétences requises pour le faire, ce qui oblige à une analyse de contenu de la réponse. En ce sens, la correction de type critérié procure une grande richesse d'informations très utiles dans la perspective diagnostique de ce test. Par ailleurs, l'analyse du contenu de la réponse suppose des critères de correction en fonction desquels l'analyse se fera et un barème à partir duquel l'évaluateur notera les réponses.

A titre d'exemple, voici les critères de correction qui évaluent la tâche concernant les états émotifs :

- L'élève repère des états émotifs.
- L'élève relève les mots pertinents aux états émotifs.
- L'élève repère la cause des états émotifs relevés.
- L'élève désigne les états émotifs de façon explicite et juste.
- L'ensemble des réponses reflète l'ensemble du texte.
- L'élève comprend la progression dans les états émotifs.
- L'élève respecte la cohérence référentielle entre les éléments.
- L'élève respecte la consigne.

Lorsque l'élève décrit sa façon d'effectuer la tâche, les trois critères suivants s'appliquent :

- L'élève se décrit en train d'effectuer la tâche.
- L'élève décrit la tâche de façon procédurale.
- L'élève a conscience des éléments requis par la tâche.

Chacun de ces critères conduit le correcteur à porter un jugement sur diverses sous-compétences requises par la tâche de lecture et à attribuer les notes servant à constituer le bulletin.

Les barèmes de notation sont eux aussi centrés sur l'évaluation des compétences. Ils déterminent pour chaque note un niveau de maîtrise établi selon la fréquence et l'importance des erreurs commises dans la réalisation de la tâche. Quatre niveaux ont été retenus allant de "aucune maîtrise" à "une maîtrise efficace".



Les quatre niveaux du barème s'appliquent à toutes les opérations évaluées; et ils sont décrits de façon spécifique pour chaque critère dans un guide d'utilisation. À titre d'exemple, voici au tableau 4 la description détaillée du barème développé pour le critère 9 et les consignes relatives à son application.

Tableau 4 : Application du barème au critère 9

ÉNONCÉ	L'élève comprend la progression dans les états émotifs.
OBJECTIF	Évaluer la capacité de l'élève à comprendre la progression dans les éléments d'information véhiculés par un texte.
CONSIGNES DE CORRECTION	<p>a) La progression s'évalue en fonction du point de départ choisi, des degrés réguliers du changement, de la direction du changement.</p> <p>b) Ce critère est évalué en fonction du corrigé.</p> <p>c) Se rappeler qu'un état émotif est considéré comme repéré si l'élève fournit un indice satisfaisant (voir le critère 4 à la p. 42).</p> <p>d) Mode de correction : selon le nombre et la gravité des erreurs.</p>
DESCRIPTION DU BARÈME	<p>4. La réponse idéale.</p> <p>3. Une réponse comportant une seule faiblesse mineure, soit de régularité (choisir deux états successifs qui ne sont pas dans le même tiers), soit de direction (une désignation d'état de peur qui va en diminuant).</p> <p>2. Une réponse comportant une faiblesse majeure de point de départ (choisir un premier état dans le deuxième tiers du texte, ce qui entraîne une erreur de régularité), de régularité (deux états successifs dans le même tiers du passage) ou deux erreurs mineures.</p> <p>1. Une réponse incomplète ou comportant une erreur dans la direction de la progression.</p>

Une bonne compréhension du barème défini qualitativement conduit le correcteur à regarder les réponses non en comptable mais en juge qui évalue la qualité du travail de l'élève.

La question de l'évaluation devenait hautement prioritaire devant la tâche que nous nous étions donnée de mesurer des compétences complexes et de haut niveau comme celles associées à la lecture. Pour assurer une évaluation authentique, il a fallu s'attarder à la contextualisation. Celle-ci consiste à proposer à l'élève une situation dans laquelle s'insère la tâche qu'il doit effectuer, ce qui pourrait l'amener à oublier le caractère stressant de la situation de test. Cette contextualisation vise une manifestation plus juste de ses compétences. La contextualisation peut se faire en faisant appel soit à un contexte social ou professionnel comparable à celui auquel l'élève se prépare dans ses études, soit à un contexte scolaire déjà bien connu de l'élève. C'est ce que nous appelons l'évaluation authentique.

Voici deux exemples qui illustrent comment le TeLeC assure la contextualisation en fonction de la vie scolaire collégiale.

Mise en situation utilisée pour le deuxième texte :

«Un ami de ta classe t'interroge sur le texte que vous devez lire pour le prochain cours. Il affirme qu'il a eu des difficultés à comprendre l'intention de l'auteur, l'idée globale du texte, l'organisation des idées dans le texte, et

que même le titre et plusieurs détails du contenu lui échappent. Pourtant, il a mis beaucoup de temps à le lire. Pour lui rendre service, tu lui proposes de le revoir pour en discuter. D'ici là, tu vas lire le texte en pensant aux difficultés qu'il a énumérées.»

Contextualisation d'une tâche :

«Ton ami comprend, par les mots «le peloton d'exécution» (ligne 52), que des architectes du Québec méritent une condamnation sociale pour leur travail. Ton ami voit là une image. Mais il hésite devant le mot «parqués» à la ligne 51. Tu lui expliques le sens propre et le sens imagé de ce mot dans la phrase.»

Nous avons choisi ce type de contexte parce que, selon les experts, il est susceptible d'inciter les élèves à offrir le meilleur d'eux-mêmes, s'ils acceptent de jouer le jeu, comme cela se passe dans la vie scolaire réelle.

Ne perdant jamais de vue que le TeLeC a été pensé et élaboré comme instrument diagnostique, nous voulions rappeler l'approche avant tout qualitative développée par le test. C'est pourquoi nous avons développé un bulletin diagnostique qui introduit une dynamique interactive en adressant des recommandations à l'élève. Ce bulletin dresse un portrait des forces et des faiblesses du lecteur. L'évaluation des compétences de l'élève se divise en quatre grandes parties: compétences à traiter la forme et le contenu des textes, efficacité en lecture, perceptions et compétences métacognitives. Des recommandations accompagnent chacune des parties. Ce bulletin devient donc un instrument informatif et pédagogique qui permet à l'élève de réfléchir sur les apprentissages à renforcer ou à développer et peut devenir un soutien utile au dialogue entre le professeur et l'élève sur les apprentissages effectués.

### 3. COMMENT CHOISIR LES TEXTES.

Le TeLeC a privilégié le texte suffisamment long pour permettre l'intervention des processus de compréhension d'ensemble. Les textes devaient être bien structurés et représentatifs du type de texte auquel ils appartiennent. Ils devaient être aussi d'une qualité d'écriture élevée. Le choix des textes a fait l'objet d'une expérimentation auprès d'élèves de trois cégeps qui ont évalué l'intérêt et la difficulté des dix-neuf textes qui leur étaient proposés. La difficulté des textes a été évaluée selon la méthode de Lecavalier et al. (1991) qui établit un indice d'intelligibilité des textes. L'intelligibilité est une mesure sémantique de la difficulté des textes regardée du point de vue du texte et du lecteur. Elle s'oppose à la notion traditionnelle de lisibilité qui laisse croire que toute la difficulté vient du texte, ne prenant pas en compte les facteurs propres au lecteur. Les deux textes retenus, un récit et un texte d'opinion, ont été jugés appropriés pour le niveau collégial et représentatifs des types de texte qui caractérisent l'enseignement du français au collégial. Ces critères et cette démarche de sélection des textes respectent le mieux possible les théories sur la lecture et s'insèrent dans la perspective de l'évaluation authentique décrite précédemment.

### 4. COMMENT VALIDER UN TEL INSTRUMENT ?

Avant de proposer aux professeurs d'utiliser le TeLeC, nous avons voulu nous assurer qu'il constituait un instrument de qualité. Pour les théoriciens de la mesure et de l'évaluation, cette exigence de qualité se traduit dans des préoccupations précises : notre instrument doit mesurer réellement ce qu'il prétend mesurer et il doit le faire de façon constante; il doit

réfléchir les pratiques de lecture du milieu et il devait engendrer dans le milieu un impact positif à l'égard de l'objet qu'il mesure.

Nous avons donc effectué les démarches habituellement requises pour valider notre instrument. Nous avons d'abord validé notre cadre théorique et notre modèle du lecteur auprès d'un jury de spécialistes en psychologie cognitive, en lecture et en linguistique. Nous avons également soumis nos données théoriques à des spécialistes de l'enseignement du français au collégial (des professeurs expérimentés). À son tour, le test, une fois développé, a suivi un chemin similaire pour assurer la validité de contenu (la validité de contenu) et le respect du cadre théorique élaboré (validité de construit), ce qui fut élargi pour englober des spécialistes en évaluation et des spécialistes de l'enseignement du français au secondaire (des praticiens).

Le test fut également évalué, avant son expérimentation systématique, grâce à une pré-expérimentation orale d'abord, écrite ensuite. La phase proprement expérimentale s'est effectuée en deux temps, d'abord auprès d'un échantillon d'environ 540 sujets appartenant à trois collèges distincts; ensuite auprès d'un échantillon d'environ 800 sujets appartenant à quatre collèges différents. La représentativité de l'échantillon a été analysée. L'effet de diverses variables dont on pourrait soupçonner un rôle parasite a été étudié : l'âge, le sexe, la langue maternelle, le programme d'étude, la présence d'un cours d'apprentissage en français dans le curriculum, le nombre de cours de lecture antérieure des textes utilisés dans le test. Les analyses permirent d'établir la consistance interne du test et sa valeur discriminative ont été réalisées. Deux opérations d'analyse de la fidélité intercorrécteurs ont été conduites, la première sur 30 sujets, la seconde sur 50 sujets. Enfin, on a également vérifié la validité concurrente du test avec certaines notes en 5e secondaire : la note à l'épreuve de compréhension, la note globale en français et la note au secondaire établie par le MEQ (via le système CHESCO).

Il serait trop long de reprendre ici, avec les nuances nécessaires, les informations découlant de ces analyses. Elles seront décrites de façon détaillée dans le rapport de recherche (Turcotte, en préparation). Il convient de noter que le test et les instruments qui l'accompagnent ont été remarqués régulièrement pour leur compte des indications révélées par les analyses et les consultations effectuées. On peut donc estimer que sa version finale constitue sa forme la plus valide et la plus fidèle à ce jour.

Cependant, ce qui justifie encore mieux son utilisation réside dans les préoccupations dites écologiques et déontologiques des concepteurs qui doivent, selon les théories actuelles en évaluation, prévoir dans le développement d'un instrument d'évaluation de performance. Pour donner au test sa *validité écologique* en le rapprochant des pratiques de la lecture du milieu auquel le test est destiné, nous avons questionné et sans doute déjà décrites; nous les rappelez brièvement. D'abord, lors de la validation du construit théorique et lors de la validation du test, nous avons inclus dans le jury des praticiens de l'enseignement. Ensuite, par consensus entre les chercheurs, tous professeurs au collégial, nous avons choisi les textes et les tâches de lecture proposés dans le test en fonction d'exigences qui caractérisent la lecture au collégial. De plus, nous avons soumis les textes à une expérimentation auprès de cégépiens de trois collèges pour connaître leurs perceptions quant à la difficulté et l'intérêt des textes envisagés; ce sont les textes retenus à la suite de cette expérimentation qui ont été évalués par un spécialiste quant à leur intelligibilité pour des élèves du collégial. Enfin, nous avons créé la contextualisation du test à partir de situations qui caractérisent la vie scolaire collégiale.

Pour assurer la *validité déontologique*, à savoir l'impact prévisible et observable du test sur le milieu, les concepteurs ont choisi de fonder leur travail sur un cadre théorique de la lecture susceptible de nourrir le milieu collégial quant à la connaissance de cette activité largement pratiquée et mal connue. Lors de la validation du test auprès de professeurs du secondaire et du collégial, nous avons noté beaucoup d'intérêt pour un tel test dit « intelligible » et nous avons observé que pour plusieurs, la difficulté du test résidait dans l'exigence que le test fait aux sujets de décrire les tâches réalisées et de justifier sa compréhension à partir du texte. Lors des premières phases expérimentales, les réactions des élèves aux textes et aux tâches ont été notées; elles révélèrent un grand intérêt pour les textes et l'impression que la lecture est une activité mal connue. Enfin, le bulletin diagnostique descriptif, beaucoup plus que quantitatif, permet à l'élève de réfléchir à ce que signifie lire et d'effectuer des démarches auprès de professeurs ou de formateurs pour développer ses habiletés à tirer profit des textes. C'est là un bulletin qui donne à la fois matière à réfléchir et à agir.

### CONCLUSION

Cette démarche de recherche d'une équipe de professeurs connait une entreprise audacieuse que des spécialistes et des théoriciens n'osent entreprendre qu'avec hésitation. L'objet à évaluer, le lecteur, est d'une rare complexité. Il s'avère particulièrement difficile d'observer de façon directe son action qui est entièrement mentale. De multiples variables sont susceptibles de faire varier la performance des sujets. Les besoins et les attentes du milieu sont grands et tout ne peut être couvert par un seul instrument. Enfin, les conceptions théoriques nouvelles demandent un temps d'appropriation qui rend la tâche d'autant plus difficile.

De ce point de vue, le TELC constitue un nouvel instrument d'évaluation intéressant. Il met à l'essai de nouvelles idées actuelles de l'évaluation. Il propose de nouvelles façons de faire qui découlent de ces théories. Il permet aux élèves de mieux se connaître comme lecteurs et aux professeurs, de guider leurs élèves dans leurs apprentissages. Lorsqu'on en aura fait un usage approprié, on pourra le juger en regard des pratiques qu'il aura permis de développer et des lacunes qui auront été identifiées, notamment sur le plan des stratégies de lecture, du développement du lecteur, des attentes du lecteur délimitées par ses connaissances, etc. On pourra alors regarder du côté du « portfolio » (Gardner, 1992), de l'itinéraire de lecture (Calague, 1995), du journal dialogue (Lebrun, 1994), ou d'autres formes nouvelles qui révéleraient mieux ce qu'est l'élève comme lecteur.

Le « portfolio » rassemble plusieurs travaux de lecture que l'élève choisit de présenter pour son évaluation. Il est souhaitable que l'élève les commente du point de vue de leur intérêt comme manifestation de ses compétences, de ses intérêts, de sa perception des tâches. Si le « portfolio » contient plusieurs étapes, commentées par l'élève, de la réalisation d'une tâche de lecture complexe étalée dans le temps, cela permet non seulement d'évaluer les compétences de l'élève, mais également de les regarder dans une perspective développementale, ce qu'un test de lecture ne peut fournir.

L'itinéraire de lecture élaboré par Calague (1995) se veut avant tout une évaluation qualitative de la compréhension en lecture. Cette nouvelle démarche d'application et d'analyse de textes laisse à l'élève la liberté de construire sa propre représentation du texte. Le lecteur élabore le sens du texte en s'appuyant sur ses connaissances personnelles. La démarche proposée s'élabore à partir d'un postulat constructiviste et met l'élève en situation de se poser lui-même la question du sens et d'initier



ainsi une véritable lecture: la sienne. Cette lecture se fait en fonction d'un but à atteindre (postulat stratégique), car l'élève devra par la suite présenter et confronter sa lecture à celle des autres élèves de la classe.

Le journal dialogué présenté par Monique Lebrun (1994) combine les postulats constructiviste et stratégique tout comme le fait l'itinéraire de lecture de Calaque. Le journal permet au lecteur de mettre sur papier ses réactions, ses commentaires, d'exposer sa vision et sa compréhension du texte lu. Quant au dialogue, il s'établit sous la forme d'un échange de lettres à l'intérieur de la classe. Les réponses échangées permettent au rédacteur du journal de connaître d'autres "lectures" que la sienne et d'élargir ainsi sa réflexion.

Les principes qui sous-tendent les travaux d'Elizabeth Calaque et ceux présentés par Monique Lebrun accordent au lecteur une part essentielle dans la construction du sens. Elles rejoignent ainsi nombre de chercheurs qui s'intéressent au problème que posent les variations individuelles d'interprétation et aux démarches mises en oeuvre par le lecteur dans le processus de construction de sens.

## RÉFÉRENCES

- ALLAL, L. (1993). Évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives. Dans R. HIVON, (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 57-74.
- AUGER, R., DASSA, C. (1992). Les pratiques de mesure et d'évaluation des apprentissages et la validité des tests dans un contexte de démarche évaluative. Dans D. LAVEAULT (dir.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*. XVème session d'étude de l'ADMÉE. Montréal, M / Éditeur, p. 151-165.
- CALAQUE, E. (1995) *Lire et comprendre : "l'itinéraire de lecture"*. C.R.D.P. de Grenoble.
- DESCHÈNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec, Presses de l'Université du Québec, collection «Monographies de psychologie», no 7, 138 p.
- GARDNER, H. (1992) Assessment in Context : The Alternative to Standardized Testing. Dans B. R. GIFFORD et M. C. O'CONNOR (dir.), *Changing Assessment. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 77-119.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, Gaëtan Morin éditeur. 262 p.
- GLASER, R. (1991). Expertise and Assessment. Dans M. C. WITTRICK et E. L. BAKER (dir.), *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, p. 17-30
- KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. Traduit dans G. Denhière *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, p. 85-142.
- LEBRUN, M. (1987). *Vers un modèle intégré des critères de compréhension en lecture au collégial* (thèse de doctorat). Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- LEBRUN, M. (1994). «Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture». *Québec français*, 94, p. 34-36
- LECAVALIER, J., PRÉFONTAINE, C., BRASSARD, A. (1991). *Les stratégies de lecture / écriture au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Valleyfield, Collège de Valleyfield.
- MOSS, P. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement : Implications for Performance Assessment. *Review of Educational Research*, 62, (3), p. 229-258.
- RESNICK, L.B., RESNICK, D.P. (1992). Assessing the Thinking Curriculum : New Tools for Educational Reform. Dans B. R. GIFFORD et M. C. O'CONNOR (dir.), *Changing Assessment. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction*. Boston, Kluwer Academic Publishers, p. 37-75
- RUDELLE, R. B., SPEAKER, R. B. Jr. (1985). The Interactive Reading Process: a Model. Dans H. SINGER et R. B. RUDELLE (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, p. 751-793
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les éditions Logiques, 480 p.
- TARDIF, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. HIVON (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 27-56.
- TARDIF, J. (1994). «L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance». *L'évaluation du savoir-lire*. Actes du Symposium tenu à l'UQAH en mai 1992. Montréal, Les éditions Logiques, p. 69-102
- TURCOTTE, A. G. (1990). Vers un plan de formation en lecture. *Lire et écrire au collégial*. Actes du 4ème colloque annuel de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial (Sainte-Foy, mai 1990), p. 51-57
- TURCOTTE, A. G. (1994). Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique. *Lidil*, 10, p. 13-38.
- TURCOTTE, A. G. (en préparation). *Conception, validation et normalisation d'un test diagnostique en lecture : le TeLeC* Rapport de recherche PAREA. Longueuil, Collège Édouard-Montpetit.
- VAN DIJK, T. A., KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, Academic Press, 418 p.
- WIGGINS, G. (1991). Standards, not Standardization : Evoking Quality Student Work. *Educational Leadership*, 48, (5), p. 18-25.
- WIGGINS, G. (1992). Creating Tests Worth Taking. *Educational Leadership*, 49, (8) p. 26-33.
- WITTRICK, M.C. (1991). Cognition and Testing. Testing and Recent Research in Cognition. Dans M. C. WITTRICK et E. L. BAKER (dir.), *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, p. 1-16