

L'évaluation de la lecture au secondaire québécois

La transformation du curriculum prescrit en outils d'évaluation valides

Érick FAILARDEAU, Frédéric GUAY & Pierre VALOIS

Mise en contexte de la recherche

La réforme de l'éducation entreprise en 2000 au Québec qui a implanté une approche par compétences a presque laissé en plan la question de l'évaluation des apprentissages. Les enseignants sont laissés à eux-mêmes pour élaborer des outils d'évaluation valides et représentatifs des capacités des élèves et des éléments à évaluer pour chaque niveau d'étude. Ils ne disposent pour ce faire que du *Programme de formation de l'école québécoise* – le curriculum prescrit –, qui ne propose aucune progression des apprentissages en lecture ni classement des textes à lire par genres.

Dans une recherche que nous avons entreprise en 2009, nous élaborons des outils d'évaluation de la compétence à *Lire et apprécier des textes variés*, conjointement avec des enseignants du 1^{er} cycle du secondaire – 1^{re} et 2^e secondaires –, outils qui seront testés par d'autres enseignants du même cycle à l'automne 2010 pour en valider la pertinence et l'efficacité. Dans le cadre de cette contribution, nous présenterons en détail l'élaboration de ces outils d'évaluation, plus spécifiquement la grille formative destinée aux élèves, soit la transformation, à l'intérieur d'un processus de recherche, du curriculum prescrit en outils d'évaluation qui tiennent compte d'une progression dans l'enseignement des stratégies de lecture, notamment pour le développement des compétences en lecture avec des adolescents de 12 à 14 ans. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la contribution des participants à cette recherche, enseignants et experts,

qui ont dessiné par leur travail individuel et collectif la forme des items retenus.

Problématique

En 1993, lors de la réforme des programmes de français au cégep – niveau postsecondaire –, le ministère de l'Éducation a introduit un nouveau programme par compétences essentiellement orienté autour de la compétence à apprécier des œuvres littéraires, soit la capacité des étudiants à porter des jugements critiques sur les œuvres, en se donnant des critères. Au tournant des années 2000, le même ministère entreprend la réforme des programmes du primaire en récupérant la même compétence, apprécier des œuvres littéraires, qui devient « un lieu d'orchestration et de synthèse » mobilisant les trois autres compétences : lire, écrire et communiquer oralement (MÉQ, 2001, p. 73).

Au secondaire, les compétences à lire et à apprécier sont fondues et apparaissent sous le titre « Lire et apprécier des textes variés ». C'est dire que les textes courants et littéraires sont regroupés et traités de la même façon dans les deux cycles du secondaire. Les « processus », les « stratégies » et les « connaissances » relatifs à la lecture visent tous les textes : l'élève est invité à « fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants » (MÉQ, 2003, p. 98). Cette importante modification dans le libellé des compétences entraîne des changements importants sur le plan de la progression des apprentissages : alors qu'au primaire l'introduction de la compétence à apprécier les œuvres littéraires rompt avec la tradition et semble très exigeante, au cycle supérieur, cette compétence spécifique disparaît.

Ce que les élèves doivent accomplir dès l'âge de huit ans pour apprécier des œuvres semble très exigeant, voire inadaptable à des lecteurs débutants : l'élève « apprend aussi à se doter de critères pour poser des jugements critiques¹ et esthétiques sur les œuvres ainsi que pour justifier ses appréciations » (MÉQ, 2001, p. 84). Les adjectifs « critiques » et « esthétiques » ne sont pas définis, du moins pas en ce qui concerne le jugement critique en littérature. Comme les expressions employées sont les mêmes au primaire qu'au collégial – où l'étudiant doit « reconnaître les caractéristiques de textes de la littérature québécoise ; comparer des textes ; déterminer un point de vue critique » (1993), le ministère de l'Éducation attend-il la même maîtrise des élèves du primaire et du collégial ? Paradoxalement, au secondaire, les attentes sont nettement moins élevées : « Quand l'élève apprécie des textes littéraires et courants, il porte un jugement critique ou esthétique à partir de quelques critères choisis avec le soutien de l'enseignant. » (MÉQ, 2003, p. 101)

On comprend que, dans un tel contexte de réforme curriculaire, les enseignants de français du premier cycle du secondaire, qui travaillent avec des élèves sortant du primaire, peinent à établir des critères d'évaluation de la compétence en lecture qui reflètent le curriculum prescrit. Ceci d'autant plus que le portrait qui est donné dans le programme d'un élève du primaire correspond peu à un élève-type, tel que le décrivent les travaux en didactique et en psychologie de l'apprentissage :

Dès le début du premier cycle [à six ans], l'élève apprécie les histoires qu'on lui raconte ou qu'on lui lit et il se montre sensible au choix des mots et des sonorités. Déjà la littérature pour la jeunesse occupe une place importante dans sa vie. [...] Il est en mesure d'affirmer et de comparer ses goûts, ses préférences et ses opinions de plusieurs manières. À partir du deuxième cycle [à huit ans], il apprend à apprécier une diversité d'œuvres, à exercer sur elles sa pensée critique et à valoriser certaines expériences de lecture, de visionnement ou d'audition. Son évolution personnelle l'amène à entrevoir de nouveaux horizons qui stimulent sa créativité et son imagination. (MÉQ, 2001, p. 84)

¹ Les italiques sont de nous.

Comme de surcroît le programme de formation s'étend surtout sur les processus et stratégies propres à la compréhension en lecture, il écarte nombre de considérations qui auraient pu éclairer les enseignants sur les autres composantes de la compétence : « Porter un jugement critique », « Réfléchir à sa pratique de lecteur » et « Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » (MÉQ, 2003, p. 101).

Si le programme ne propose aucun outil d'évaluation, le MÉLS² a instauré un *Cadre de référence* (MÉLS, 2006a) de même que des *Échelles des niveaux de compétence* (MÉLS, 2006b, 2007a) pour l'évaluation des apprentissages au secondaire. Ces documents officiels ne fournissent toutefois des repères que pour l'évaluation globale. Plus précisément, l'outil proposé pour l'évaluation globale de la compétence à lire et apprécier présente une échelle à cinq niveaux à l'intérieur desquels toutes les composantes de la compétence sont articulées. Pour l'évaluation descriptive en cours d'apprentissage orientée vers le développement de la compétence et de l'autonomie en lecture, le *Cadre de référence* renvoie les enseignants et les commissions scolaires aux critères d'évaluation du Programme de formation (MÉLS, 2006a, p. 21). Or ces critères d'évaluation sont définis de façon trop globale pour permettre l'élaboration d'outils efficaces pouvant favoriser l'autorégulation des élèves en lecture : « Compréhension des éléments significatifs d'un ou de plusieurs textes ; Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes ; Justification pertinente des réactions à un ou plusieurs textes ; Jugement critique et fondé sur divers textes ou œuvres à partir de critères ; Recours à des stratégies de lecture appropriées. » (MÉLS, 2003, p. 101)

Objectifs de la recherche

À la lumière de ces problèmes liés à la définition de la compétence en lecture, à la progression des apprentissages et à leur évaluation, nous nous sommes donné comme objectif de recherche de concevoir et valider deux outils d'évaluation portant sur les processus de lecture : un premier, d'ordre sommatif, pour aider les enseignants à dresser un bilan des apprentissages des élèves ; un second, d'ordre formatif, pour favoriser l'autorégulation des élèves dans le développement de la compétence à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire. Ces deux outils d'évaluation sont construits autour des mêmes items, pour que les élèves soient évalués sur les processus et stratégies de lecture qu'ils ont appris à maîtriser dans toutes les activités de lecture menées avec leur enseignant. Les différents outils méthodologiques que nous construisons nous permettront de valider tant la pertinence des outils construits que leur impact sur le renforcement des compétences des élèves et de leur motivation en lecture.

Cadre théorique

De nombreux chercheurs ont lié l'apprentissage en général (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003) et celui de la lecture en particulier (cf. Giasson, 1995b pour une synthèse) à une évaluation continue, fréquente et explicite. Selon Pierre, un modèle pédagogique interactif, basé sur l'enseignement explicite de connaissances et de stratégies de lecture, ainsi que sur le développement de l'autonomie de l'élève « suppose que l'évaluation soit intégrée aux différentes phases du scénario comme instrument de planification et de gestion de l'enseignement » (1994 : 289-290). L'évaluation devient alors partie prenante du processus d'apprentissage et de motivation (Deci & Ryan, 2002 ; Fayol *et al.*, 2000) et requiert des outils opérationnels clairs, qui n'ont pas pour seule fin l'évaluation certificative. Elle doit alors être « multidimensionnelle », prendre en considération différents aspects de la lecture comme l'intérêt, la motivation, le développement

² En 2006, le ministère de l'Éducation (MÉQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

métacognitif, ainsi que les stratégies liées aux différents processus de lecture : de la compréhension des mots et des phrases jusqu'à celle des textes et de leurs liens avec le monde – microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus et processus d'élaboration (Giasson, 1990, 1995a). Une telle évaluation multifactorielle ne s'intéresse pas aux seuls symptômes des échecs des élèves, mais à leurs réussites et surtout aux causes de leurs problèmes de compréhension et de motivation en lecture (Fijalkow, 2000). Il s'agit alors d'accompagner les élèves dans une démarche d'évaluation formative continue qui met en lumière les causes de leurs difficultés en lecture, l'objectif étant toujours de les rendre efficaces dans leur autoévaluation. En outre, en accroissant le sentiment de contrôle des élèves sur leurs tâches de lecture, on favorise le renforcement d'une motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 2002 ; Goigoux, 2003 ; Hartlen, 2006 ; Rémond, 2003), facteur clé dans le développement d'habitudes durables de lecture (Lebrun, 2004).

Des recherches américaines, françaises et québécoises ont exploré les processus d'autorégulation des élèves du primaire pour les amener à utiliser de façon réflexive des stratégies de compréhension, à dépasser le stade du décodage (Cornoldi & Oakhill, 1996 ; Fayol *et al.*, 2000 ; Giasson, 1990 ; Goigoux, 2003 ; pour une synthèse, voir Rémond, 2003). Il s'agit, selon ces auteurs, d'amener les élèves de 8-11 ans, à travers différents types d'échanges, à verbaliser leurs stratégies de compréhension pour leur faire prendre conscience des limites des stratégies de décodage dans la construction du sens des phrases et des textes. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous nous inscrivons dans ce courant de recherche en le transposant au secondaire, où le programme prescrit non seulement la compréhension fine de l'explicite et de l'implicite, mais aussi l'interprétation des textes de même que leur critique. L'autorégulation s'avère tout aussi essentielle pour ces apprentissages complexes en lecture qu'elle l'est pour ceux du primaire. Elle implique au surplus l'apport d'outils de questionnement et d'évaluation qui doivent viser l'autonomie de l'élève en lecture (Deci & Ryan, 2002 ; Guthrie *et al.*, 2004). L'outil d'évaluation fournit alors des rétroactions claires pour améliorer l'action des élèves. Il devient aussi un moyen important,

parmi d'autres pratiques pédagogiques, pour donner le goût à l'élève de développer sa compétence.

Methodologie

Nous avons élaboré les outils d'évaluation sommative et formative avec un groupe de validation composé de treize conseillers pédagogiques et enseignants de français du premier cycle du secondaire. Après que notre équipe de recherche a recensé dans le programme de formation toutes les composantes de la compétence à évaluer, nous avons éliminé les redites, reformulé tous les items pour qu'ils soient lisibles par des élèves de 12-14 ans, précisé certaines composantes – l'interprétation par exemple – pour lesquelles le programme de formation offrirait peu d'informations utiles à l'évaluation. Cette version préliminaire de l'outil formatif présentée sous forme de stratégies de lecture regroupées par composantes de la compétence a été soumise à l'ensemble de notre groupe de validation pour examen individuel. Pour chaque item de l'outil, ils étaient appelés à se prononcer sur la clarté de l'énoncé, sur sa pertinence eu égard aux processus à évaluer et aux capacités d'élèves de 1^{re}-2^e secondaires. Cette consultation individuelle a été suivie d'un groupe de discussion avec le même groupe de validation au cours duquel chaque item a été discuté jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Cette version finale de l'outil formatif a ensuite été évaluée par deux professeurs chercheurs experts en lecture. L'outil sommatif a été construit à partir de cette version validée de l'outil formatif. Nous avons alors travaillé à déterminer des indicateurs des compétences en acte, pour permettre aux enseignants d'évaluer des manifestations observables des capacités des élèves.

Les deux outils d'évaluation créés dans la phase de validation seront expérimentés pendant une année dans les classes de dix enseignants de français du premier cycle du secondaire qui constitueront notre groupe expérimental (+/- 1000 élèves). Ils utiliseront le plus souvent possible l'outil formatif, dans toutes les

activités de lecture régulières de leurs cours, en pratiquant un enseignement explicite des stratégies de lecture, pour favoriser le renforcement de la compétence en lecture des élèves et leur autorégulation dans l'utilisation de stratégies. Il reviendra alors aux enseignants, à l'aide des guides didactiques que nous avons élaborés, d'identifier les stratégies sollicitées au cours d'une activité donnée et sur lesquelles ils amèneront les élèves à se questionner : à quoi sert cette stratégie ? comment l'ai-je appliquée ? en quoi m'a-t-elle été utile ? qu'aurais-je pu faire différemment pour mieux réussir la tâche ? En utilisant l'outil d'évaluation, ses descriptifs et ses cotes d'appréciation, les élèves seront ainsi amenés à apprendre à évaluer leur maîtrise des stratégies dans n'importe quelle tâche de lecture. Les enseignants utiliseront également l'outil sommaire dans les situations d'évaluation de leurs cours. Dix autres enseignants (+/- 1000 élèves) constitueront le groupe contrôle. Ils n'utiliseront aucun des outils d'évaluation élaborés par notre équipe.

Tous les élèves de ces vingt enseignants passeront deux types de tests pour mesurer leur évolution : un test de lecture, pour vérifier le développement de la compétence, au début de l'année scolaire, à mi-parcours et à la fin de l'année ; un test de motivation, au mois de septembre et au mois de juin, pour mesurer si le travail explicite sur les stratégies de lecture entraîne des changements dans la motivation en lecture des élèves du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin.

Élaboration de l'outil formatif

La forme adoptée dans la grille formative relève d'un long travail de reformulation, de précision des items. Des clarifications générales s'imposent à cet égard. Nous avons d'emblée éliminé l'idée de « capacité », qui aurait débouché sur des items proposant la formule suivante : « Je suis capable de comprendre... » Les risques de dérives apparaissent trop importants avec des élèves qui manipulent l'outil formatif de façon régulière : l'élève ne doit pas apprendre à se

prononcer sur sa capacité éventuelle à utiliser une stratégie, mais bien sur la façon dont il l'a utilisée dans une tâche de lecture précise. Tous les items portent ainsi des marques syntaxiques qui renvoient à un texte ou à une tâche donnée : *Dans le récit lu, j'ai dégagé le temps (Quand ?) et les lieux de l'histoire (Où ?).*

Nous avons aussi choisi une formule au passé composé, dans des phrases affirmatives, pour amener les élèves à poser un jugement sur une action effective, qu'ils viennent de poser. Certes, les items auraient pu être rédigés au présent, mais comme l'utilisation systématique du questionnement sur les stratégies en cours de lecture nous apparaît nuire au déroulement normal de la lecture d'un roman ou d'un texte documentaire, nous avons opté pour une formulation au passé – qui n'exclut toutefois pas le travail en simultané. Seuls les items qui amènent les élèves à réfléchir sur leur utilisation des stratégies et de leurs connaissances prennent la forme de phrases interrogatives, pour souligner le travail de réflexion attendu : *Quelles connaissances sur la langue m'ont été nécessaires pour lire ce texte ? Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour comprendre ce que je lis ?*

Le programme de formation n'étant pas rédigé pour des élèves, il nous a fallu « traduire » le vocabulaire ministériel en un langage compréhensible par des jeunes de 12-14 ans. Prenons pour exemple cette stratégie liée à la compréhension du lexique et des phrases (microprocessus) telle que présentée dans le programme :

- analyser la phrase, chercher les référents des pronoms de la 3^e personne et des autres substituts, vérifier, en contexte, la signification des marqueurs de relation et des organisateurs textuels, analyser la morphologie du mot (dérivation, composition, etc.), émettre une hypothèse sur un terme équivalent, cerner la partie de la définition du dictionnaire qui est appropriée au contexte, utiliser des outils de recherche.

Au fil des réécritures des items, cette stratégie a été divisée en deux :

- Je me suis assuré de comprendre **les mots difficiles** (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase,

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

Nous avons éliminé le métalangage trop complexe (*morphologie, dérivation, distinction entre marqueurs de relation et organisateurs textuels*) et ajouté des repères pour faciliter le questionnement de l'élève (*analyser le contexte de la phrase, revenir en arrière, résumer le contenu d'un paragraphe*). Ces stratégies qui n'apparaissent pas dans le programme se sont avérées, pour notre équipe de recherche ainsi que pour les membres de notre comité de validation, des aides utiles pour le renforcement de ces composantes de la compétence.

D'autres stratégies ont carrément été ajoutées à la grille formatrice, parce qu'elles touchaient aux yeux des enseignants des composantes de la compétence incontournables avec des élèves de premier cycle :

- Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneurs, etc.), mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire, etc.) et le temps dont je disposais.

Les élèves ayant peu de méthodes de travail, les membres du comité de validation ont tenu à ce que l'outil élaboré les amène à s'interroger sur la façon dont ils se mettent au travail.

La compétence à lire et apprécier telle que présentée dans le programme inclut les processus de compréhension et d'interprétation sans toutefois les distinguer. Les enseignants doivent ainsi évaluer les élèves sur la base de leur capacité à comprendre et à interpréter un texte, mais ils ne disposent pour ce faire d'aucun repère qui distingue ces deux sous-composantes de la compétence. À la lumière de nos travaux antérieurs sur le sujet (Falardeau, 2003), nous avons proposé des items propres à l'interprétation, qui portent sur le contenu du texte et sur sa forme, en plus d'insister sur la fidélité au texte :

- Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer un phénomène, raconter une histoire

pour émouvoir, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.

- J'ai associé des valeurs et des intentions aux personnages d'un récit en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.
- J'ai déterminé si le point de vue de l'auteur était objectif ou subjectif en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.
- Pour interpréter, j'ai porté attention à la langue (j'ai dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.).

Nous avons inséré dans ces items des pistes de réflexion qui serviront autant aux élèves qu'à leurs enseignants : des exemples d'intentions, le questionnement sur les valeurs et les intentions des personnages, l'étude des procédés langagiers, même sommaire, l'insistance sur la référence aux « indices présents dans le texte », pour prévenir les risques de délire interprétatif (Rouxel, 1996).

Les tableaux du programme qui présentent les processus et stratégies de lecture ne comportent aucune indication quant aux critères que doivent se donner les élèves pour porter un jugement critique sur les textes. Les membres du comité de validation ont réclamé des critères qui fourniraient aux élèves des pistes de réflexion. Nous avons donc collectivement adopté les items suivants :

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

- o la présentation visuelle (la mise en page du texte, les illustrations, la couverture, la qualité de l'ouvrage ou du site Internet, etc.);
- o le message transmis (l'intérêt de la position défendue ou de la morale, la pertinence du message dans la société, etc.).

Chaque critère présente des exemples qui constituent autant de pistes de réflexion et d'outils d'apprentissage pour les élèves. Certes, l'établissement d'une telle liste fermée risque de limiter leur champ d'investigation, mais tous les membres du comité de validation ont préféré ce risque de la fermeture au flottement qui s'applique généralement dans l'établissement de critères.

Nous avons enfin ajouté une section à caractère interrogatif pour amener les élèves à renforcer les deux dernières composantes de la compétence – *Réfléchir à sa pratique de lecteur et Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture*. Les membres du comité de validation ont proposé pour ces items des questions ouvertes qui invitent l'élève à nommer les stratégies qu'il maîtrise ou qu'il doit améliorer, ainsi que les connaissances qu'il a acquises ou dont il a eu besoin pour sa lecture :

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

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

Conclusion

L'évaluation des compétences pose au Québec – et dans d'autres systèmes d'éducation occidentaux du reste – d'importants problèmes liés à la transposition du curriculum prescrit en curriculum enseigné – et appris. Elle met également en lumière l'absence de réflexion ministérielle quant au problème de la progression des apprentissages lors de l'élaboration des programmes. On l'a vu, dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, la présentation des composantes de la compétence en lecture laisse aux enseignants et aux conseillers pédagogiques la lourde charge de déterminer ce qui doit effectivement être maîtrisé par les élèves, et ce, pour tous les cycles d'études – et les programmes ne sont pas sans accroître la confusion tellement les indices qu'ils donnent distinguent peu les attentes en fonction des différents groupes d'âge.

Cette contribution montre à quel point les enseignants peuvent participer activement à l'élaboration d'outils d'évaluation. S'ils ne disposent pas toujours des repères théoriques pour nommer les processus en jeu, distinguer les composantes à évaluer, ils savent reconnaître les capacités de leurs élèves et identifier des seuils de réussite acceptables. Les chercheurs en didactique du français ne peuvent se priver de leur expertise dans l'identification des processus de lecture effectivement enseignés et appris dans des classes de 1^{re} – 2^e secondaires ; ils ne peuvent non plus s'improviser experts en mesure et évaluation parce qu'ils connaissent les processus de lecture. La solution dans l'élaboration d'outils d'évaluation des compétences scientifiquement valides et représentatifs des capacités réelles des

élèves repose à notre avis sur un travail de recherche multidisciplinaire que nous avons bien humblement tenté de mettre en œuvre et dont nous mesurerons les fruits dans la deuxième phase de ce projet de recherche.

Bibliographie

- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., & WILLIAM, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- CORNOLD, C. & OAKHILL, J. (1996). *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Mahwah, N.J.: L.E.A.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- DUFAYS, J.-L. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, (29) 3, 673-694.
- FAYOL, M., DAVID, J., DUBOIS, D. & RÉMOND, M. (dir., 2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : Éd. Odile Jacob.
- FJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Issy-le-Moulineaux : ESF Éditeur.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- GIASSON, J. (1995a). Évaluation en lecture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-J. Dionne & É. Royer. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque* (p. 113-119). Boucherville : Gaétan Morin.
- GIASSON, J. (1995b). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin éditeur.
- GOIGOUX, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (p. 182-204). Paris : Hachette.
- GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A., BARBOSA, P., PERENCEVICH, K. C., TABOADA, A., DAVIS, M. H., SCAFIDDI, N. T., & TONKS,

E. Falardeau, F. Guay & P. Valois

- S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- HARLEN, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. Dans J. Gardner (Eds.), *Assessment and Learning* (chap. 4). London : Sage Publication.
- LEBRUN, M. (dir., 2004) *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions Multimondes.
- MÉQ - Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉQ - Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉIS (2006a). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉIS (2006b). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉIS - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MÉIS (2010) *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire. Deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PIERRE, R. (1994). Savoir-lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne & P. Raymond (dir.). *Évaluer le savoir-lire* (p. 275-317). Montréal : Éd. Logiques.
- RÉMOND, M. (2003). Enseigner la compréhension : les entraînements métacognitifs. Dans D. Gaonac'h & M. Fayol (dir.). *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia* (p. 205-232). Paris : Hachette.
- ROUXEL, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Annexe

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

Echelle de cotation	
1	Pas du tout
2	Très peu
3	Assez
4	Tout à fait

1.	COMPONENTE : JE CONSTRUIS DU SENS
1.1	Sous-composante : Je planifie ma lecture
1.1.1	Je me suis demandé dans quel but ou quelle intention j'allais lire ce texte (pour m'informer, pour en faire le résumé, pour le comparer, pour le plaisir, pour découvrir un univers littéraire, etc.).
1.1.2	Avant ma lecture, j'ai organisé mes outils (crayon et papier pour prendre des notes, surligneur, etc.), mon espace de travail (élimination des éléments qui pourraient me distraire, etc.) et le temps dont je disposais.
1.1.3	- J'ai porté une attention particulière aux éléments qui entourent le texte (première et quatrième de couverture, titre, sous-titres, illustrations, photographies, graphiques, schémas) pour connaître ³ le sujet du texte ou en prédire le contenu.

1.1.4	- À partir de la tâche que j'avais à réaliser, j'ai déterminé si je devais faire un survol, une lecture partielle, une lecture complète, etc.	
1.1.5	J'ai réfléchi à ce que je connaissais sur :	- le genre du texte (conte fantastique, roman d'aventures, article de journal, article d'encyclopédie, etc.).
1.1.6		- le sujet du texte.
1.1.7		- l'auteur.
1.2.	Sous-composante : Je comprends un texte	
1.2.1	- J'ai fait des liens entre le texte et les éléments non verbaux (illustrations, photographies, graphiques, schémas, etc.).	
1.2.2	- J'ai fait des liens entre des éléments du texte et ma propre expérience du monde.	
1.2.3	- J'ai pris des notes, annoté le texte, fait des tableaux, des schémas ou des listes.	
1.2.4	- Je me suis assuré de comprendre les mots difficiles (en analysant la composition du mot, le contexte de la phrase, en trouvant un terme équivalent, en utilisant le dictionnaire, etc.).	
1.2.5	- Je me suis assuré de comprendre les passages difficiles (en analysant les groupes de mots, en cherchant les référents des pronoms, en vérifiant le sens des marqueurs de relation, en revenant en arrière, en résumant le contenu d'un paragraphe, etc.).	
1.2.6	- J'ai reconnu :	- les idées principales ou les aspects du sujet décrit.
1.2.7		- les idées secondaires ou les sous-aspects du sujet décrit.
1.2.8	- J'ai sélectionné les idées importantes ou l'information utile pour la tâche à réaliser.	

³ Cette grille adopte l'orthographe rectifiée approuvée par l'Académie française en 1990.

1.2.9	- Dans le récit lu,	- j'ai dégagé le temps (Quand?) et les lieux (Où?) de l'histoire.
1.2.1 0		- j'ai identifié les personnages (Qui?), leurs caractéristiques physiques et psychologiques, leurs émotions, leurs transformations au fil du récit, etc.
1.2.1 1		- j'ai compris l'intrigue, la mission, le but (Quoi?).
1.2.1 2		- j'ai reconnu les différentes parties du schéma narratif (la situation initiale, l'évènement déclencheur, le déroulement de l'action, le dénouement et la situation finale).
1.2.1 3		- j'ai reconnu si le texte était vraisemblable ou imaginaire.
1.2.1 4		- j'ai reconnu le ou les narrateur(s).
1.2.1 5	- Dans le texte lu, j'ai reconnu des images créées par des associations d'idées, de mots, de sonorités.	
1.2.1 6	- J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide :	- des organisateurs textuels (<i>le lendemain, ensuite, à l'âge de cinq ans, etc.</i>).
1.2.1 7		- des marqueurs de relation (<i>mais, cependant, après que, etc.</i>).
1.2.1 8		- des formes de reprise de l'information (<i>celui-ci, il, son, etc.</i>).
1.2.1 9	- J'ai reconnu:	- qui parle dans un discours rapporté direct.
1.2.2 0		- de qui on rapporte les paroles dans un discours rapporté indirect.
1.2.2	- J'ai reconnu l'appartenance d'un discours rapporté direct ou indirect dans le	

1	texte lu.	
1.3.	Sous-composante : J'interprète un texte	
1.3.1	- Je me suis interrogé sur l'intention de l'auteur (convaincre le lecteur, expliquer un phénomène, raconter une histoire pour émouvoir, etc.) en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.	
1.3.2	- J'ai associé des valeurs et des intentions aux personnages d'un récit en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.	
1.3.3	- J'ai déterminé si le point de vue de l'auteur était objectif ou subjectif en m'appuyant sur des indices présents dans le texte.	
1.3.4	- Pour interpréter, j'ai porté attention à la langue (j'ai dégagé les champs lexicaux, les procédés stylistiques, les variétés de langue, etc.).	
1.4.	Sous-composante : Je réagis à un texte	
1.4.1	- J'ai été attentif aux effets que le texte produisait sur moi :	- en établissant des ressemblances ou des différences entre la vision du monde proposée dans le texte et ma vision personnelle du monde. - en me référant à mes goûts, à mes champs d'intérêt et à mes connaissances pour expliquer mes réactions.
1.4.2	- J'ai expliqué mes réactions (sentiments, réflexions, prise de conscience, etc.) en m'appuyant sur des éléments du texte.	
2.	COMPOSANTE : JE PORTE UN JUGEMENT CRITIQUE	
2.1	- J'ai pris position par rapport au texte lu (qualité, pertinence, originalité, etc.) en me basant sur des critères. Exemples :	- La qualité de l'écriture (le choix du vocabulaire, l'agencement des mots, les images créées par les mots, les sonorités, le style de l'auteur, etc.); - Les caractéristiques des personnages (les valeurs, le réalisme, l'originalité, la crédibilité, etc.); - L'intérêt de l'histoire (le thème, les rebondissements, le réalisme, la cohérence
2.2		
2.3		

	tout au long du récit, etc.);	
2.4	- La qualité de l'information (la pertinence et la crédibilité des sources, la justesse de l'information, la profondeur des descriptions et des explications, la pertinence des arguments, la clarté, etc.);	
2.5	- La présentation visuelle (la mise en page du texte, les illustrations, la couverture, la qualité de l'ouvrage ou du site Internet, etc.);	
2.6	- Le message transmis (l'intérêt de la position défendue ou de la morale, la pertinence du message dans la société, etc.);	
3.	COMPOSANTE : JE RÉFLÉCHIS À MA PRATIQUE DE LECTEUR	
3.1	Je me demande si mes stratégies de lecture m'ont aidé à mieux lire et apprécier le texte lu?	
3.2	Je me demande ce que le texte lu m'a appris.	
3.3	Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour planifier ma lecture?	<p>Celles que je maîtrise :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Celles que je dois améliorer :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
3.4	Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour comprendre ce que je lis?	<p>Celles que je maîtrise :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Celles que je dois améliorer :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

	Celles que je dois améliorer :	

3.5	Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour interpréter ce que je lis?	<p>Celles que je maîtrise :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Celles que je dois améliorer :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
3.6	Quelles sont les stratégies que je maîtrise et celles que je dois améliorer pour réagir à ma lecture?	<p>Celles que je maîtrise :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Celles que je dois améliorer :</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

4.	<p>COMPOSANTE : JE METS À PROFIT ET J'ACQUIERS DES CONNAISSANCES SUR LA LANGUE, LES TEXTES ET LA CULTURE</p>
4.1 a)	<p>Quelles connaissances sur la langue m'ont été nécessaires pour lire ce texte (ex. : les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?</p>
4.1. b)	<p>Quelles connaissances sur la langue ai-je acquises en lisant ce texte (ex. : les temps verbaux, les organisateurs textuels, les marqueurs de relation, la reprise de l'information, la ponctuation, les subordonnées, etc.)?</p>
4.2 a)	<p>Quelles connaissances sur les textes m'ont été nécessaires pour lire ce texte (ex. : la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?</p>
4.2 b)	<p>Quelles connaissances sur les textes ai-je acquises en lisant ce texte (ex. : la description, l'explication, le dialogue, les genres textuels, etc.)?</p>
4.3 a)	<p>Quelles connaissances culturelles (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques, etc.) m'ont été nécessaires pour lire ce texte?</p>
4.3. b)	<p>Quelles connaissances culturelles ai-je acquises en lisant ce texte (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques, etc.)?</p>