

20 - Comment évaluer la compréhension ?

Document réalisé à partir des articles écrits par M.Pajean, M.Rémond, D.Beltrami :

<http://www.ac->

[grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/evaluer_comprehension_textes/index.php](http://www.ac-grenoble.fr/savoie/pedagogie/docs_pedas/evaluer_comprehension_textes/index.php)

QU'EST-CE-QUE COMPRENDRE, INTERPRÉTER EN LECTURE ?

Les composantes de la lecture ne se limitent pas au décodage et à la compréhension, mais elles incluent la capacité de raisonner sur l'écrit, l'adoption de stratégies adaptées aux buts de la lecture, des connaissances à propos de ces stratégies, et enfin la capacité de les contrôler (Beltrami et al., 2004 ; Rémond, 1996).

La lecture est aussi définie comme un ensemble de processus cognitifs et émotionnels par lesquels une personne perçoit, comprend et mémorise l'information d'un texte (Gaonac'h & Fayol, 2003).

LES PROCESSUS COGNITIFS DE LA COMPRÉHENSION

La compréhension est une activité hautement complexe qui se caractérise par un ensemble de processus contribuant à la construction d'une représentation mentale du contenu du texte. Cette construction implique la mise en jeu d'un ensemble de processus psycholinguistiques qui se développent autour des diverses unités composant le texte : les mots organisés en phrases selon des règles propres à la langue, phrases elles-mêmes agencées de manière séquentielle en texte. La compréhension fait appel à un ensemble de traitements cognitifs permettant d'établir la cohérence du texte, ainsi qu'à la capacité d'interprétation du lecteur.

Le lecteur atteint des performances en compréhension qui dépendent à la fois de ses caractéristiques personnelles (son histoire), des propriétés du texte qu'il doit traiter, et des exigences de la tâche. Ainsi interviennent son système de traitement, ses diverses connaissances, son âge, son niveau de lecture, sa motivation (pour la lecture, pour la tâche), sa culture générale, etc. Tous ces facteurs contribuent à l'élaboration de sa représentation mentale du contenu du texte. Une interaction a lieu entre les informations données dans le texte et le modèle mental qui se modifie, et s'enrichit progressivement au cours de la lecture, tenant compte des informations déjà construites et révisées. Les informations sont intégrées en un tout cohérent. Le lecteur doit, en même temps, guider le traitement du texte, et contrôler la réalisation de ses processus.

Le caractère dynamique de la compréhension impose que la construction de la représentation s'élabore de manière continue, par intégration des informations nouvelles au fur et à mesure de leur traitement. Mais ce déroulement peut être interrompu par des retours en arrière, pour relire ou vérifier une information, signe de contrôle de la compréhension. Cela permet au lecteur de s'assurer qu'il ne construit pas une représentation de la situation en contradiction avec les intentions de l'auteur ou avec la cohérence du texte, mais aussi de faciliter l'intégration des informations à la représentation en cours de construction.

Le traitement des inférences

L'auteur ne peut jamais expliciter toutes les informations de son texte. Aussi, la compréhension passe par le rétablissement d'informations non explicites (inférences, etc.), et fait intervenir les connaissances préalables du lecteur (sur l'organisation du monde, sur les textes et leur fonctionnement, sur les relations logiques entre les événements, etc.). Le lecteur peut réaliser ces inférences (au sens large) s'il a, d'une part, les connaissances requises et, d'autre part, une capacité attentionnelle ou mémorielle suffisante pour le faire. Il doit disposer de connaissances linguistiques et conceptuelles qu'il pourra mobiliser sans être débordé par une tâche qui nécessite des traitements de divers niveaux.

Il existe plusieurs types d'inférences :

Les inférences de liaison ont un rôle local. Destinées à assurer la cohérence du texte et à faciliter son interprétation, elles sont aussi appelées inférences nécessaires ou obligatoires car elles doivent absolument être effectuées pour assurer la cohésion du texte, et maintenir ainsi la continuité entre les propositions successives (traitement des anaphores ou des relations de causalité).

Les inférences élaboratives ou interprétatives font appel à une interprétation plus globale, sans caractère obligatoire. De natures variées (relation causale, spatiale, logique, pragmatique...), elles peuvent se limiter à une simple déduction d'information à partir d'une information partielle présente dans le texte. Ce sont des inférences logiques, reposant sur le raisonnement, mais elles peuvent aussi nécessiter un recours du lecteur à ses connaissances personnelles. Ce sont les inférences pragmatiques. Elles créent de nouvelles informations à partir des données du texte.

Les aspects métacognitifs de la compréhension

La métacognition renvoie aux connaissances que nous avons de notre propre fonctionnement cognitif et au pilotage de nos comportements grâce à la mise en œuvre de procédures adaptées. Elle est définie comme l'aptitude à réfléchir sur ses propres processus cognitifs et à les contrôler, ce qui inclut des connaissances sur : pourquoi, comment, quand

s'engager dans des activités cognitives variées (Baker, 2005). Ces connaissances métacognitives sont de trois ordres. Les connaissances déclaratives, assez générales, pourraient en quelque sorte correspondre à une liste verbalisable de propriétés : Savoir « quoi faire ». Les connaissances procédurales correspondent aux connaissances sur la manière de réaliser des activités variées : Savoir « comment faire » quelque chose, donc mettre en œuvre des stratégies à partir de règles d'action définissant les opérations à réaliser. Les connaissances conditionnelles concernent le rôle et les conditions d'application des stratégies en fonction des buts à atteindre, donc, leur opportunité : Savoir « quand et pourquoi » recourir à telle ou telle stratégie. Il existe, en effet, une variété de stratégies, savoir en quoi chacune est importante permet de sélectionner la plus adaptée.

À titre d'exemple, prenons le cas d'un élève qui ne comprend pas un mot dans un texte ; il en prend conscience et relit une portion du texte afin de s'aider du contexte. Il fait preuve d'une auto-évaluation de sa compréhension et faute de comprendre le sens du mot, il va aller consulter un dictionnaire. Il fait appel à la fois, à ses connaissances conditionnelles et à ses connaissances déclaratives et il appliquera ensuite ses connaissances procédurales pour sélectionner la bonne acception du mot en fonction du contexte de l'écrit.

SOURCES D'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU CYCLE 3

Les causes de l'hétérogénéité en cycle 3 peuvent provenir de sources diverses telles les difficultés d'identification des mots, des capacités cognitives limitées, la non mobilisation de connaissances, la réalisation incomplète d'opérations cognitives (par ex. le traitement des reprises anaphoriques), ainsi que divers défauts métacognitifs ou représentations erronées de la tâche (Rémond, 2008).

ÉVALUER, UNE PARTIE INTÉGRANTE DES APPRENTISSAGES

L'évaluation fait partie du champ scolaire, mais il s'agit d'un concept, à la fois, familier et flou. Pourtant dès l'instant où l'on veut mettre en place une action d'évaluation, le respect d'un certain nombre de procédures est nécessaire pour assurer la qualité de l'évaluation.

Cerner le but de l'évaluation

Dès que l'on veut évaluer, d'emblée se pose la question du but que l'on veut faire remplir à cette évaluation. Nos collègues britanniques, grands spécialistes des domaines de l'évaluation (notamment, Black et Wiliam, 2002), distinguent :

- l'évaluation de l'apprentissage, pour rendre compte de ce qui a été appris, et

- l'évaluation pour les apprentissages, pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage.

L'évaluation pour les apprentissages doit permettre d'ajuster l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage vers le but fixé, à condition toutefois que les outils d'évaluation aient été suffisamment bien construits pour obtenir des informations utilisables et fiables.

Construire des outils

Préciser les « compétences » visées par l'évaluation fait partie des points de départ de toute évaluation, et conditionnera le choix du matériel et du type de tâche. Si l'on veut évaluer le savoir-lire, il faut définir les composantes de la lecture sur lesquelles va porter l'évaluation, ce qui suppose de se référer à une définition de la lecture. Après quoi, le matériel formant l'outil d'évaluation, appelé aussi protocole d'évaluation, pourra être construit, mais cette construction devra intégrer les paramètres qui contribuent à la qualité générale de l'évaluation.

Les paramètres de l'évaluation

Le niveau de difficulté de la tâche doit être analysé notamment à partir de la complexité des opérations cognitives à mettre en œuvre pour la réaliser. Autrement dit, il faut anticiper les opérations cognitives nécessaires à la résolution de cette tâche. Cette difficulté est conditionnée par divers facteurs dont le type d'appariement à réaliser (Kirsch, Jungleblut et Mosenthal, 1998).

Le type d'appariement à effectuer concerne le traitement qui doit être mis en œuvre pour relier « l'information donnée » dans la question à celle contenue dans le texte. Il concerne aussi le traitement qui mène à l'élaboration de la réponse ou à son identification dans le cas du QCM.

L'appariement entre la question et le texte est influencé par diverses conditions qui contribuent à la difficulté de la tâche : le caractère plus ou moins abstrait de l'information à trouver, le nombre de phrases qui doit être utilisé dans la recherche, le niveau d'inférences à effectuer pour aller de la question au texte et pour identifier l'information requise, le nombre d'informations demandées par la question et leur localisation, le nombre de réponses à fournir.

Lors d'une évaluation, on pourra demander à l'élève un ensemble de tâches de nature très différentes : prélever de l'information, Identifier l'essentiel du texte, l'idée générale, comprendre l'implicite, déduire une information, interpréter, réaliser des inférences nécessaires, Réaliser des inférences pragmatiques...

Exploiter les protocoles d'évaluation : Comprendre et exploiter les erreurs

« *L'évaluation n'est rien sans l'analyse* » précise Vergnaud (2001). L'évaluation prend effectivement tout son sens au travers de l'exploitation des données recueillies.

L'écart entre la performance de l'élève et la « norme » fixée au moment de la construction des épreuves doit être interprété. Ceci permet de comprendre la démarche de l'élève, son mode de fonctionnement et, en retour, de piloter ses apprentissages de manière optimale, en exploitant ses « erreurs fructueuses », en inférant leur origine afin de réguler ses apprentissages. En effet, l'erreur porte souvent témoignage de la « logique » mise en œuvre par l'élève (Beltrami et al., 2004 ; Grégoire, 1996 ; Reason, 1990).

Pour que cette exploitation soit réalisable, il faut que l'évaluation contienne des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et que les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement et combler l'écart entre la performance constatée et celle qui est souhaitée.

L'apprentissage est un processus actif qui comporte en lui-même des activités de régulation, pouvant être explicites ou implicites. Les travaux menés en Grande-Bretagne par Black et al. (2002) recommandent d'assurer auprès des élèves des retours d'informations (*feedbacks*) à propos de leur travail d'évaluation. Pour être efficaces, ceux-ci doivent être clairement liés à l'intention d'apprentissage et se focaliser sur la tâche plutôt que sur l'élève afin d'entretenir sa motivation. L'apprenant doit pouvoir comprendre les critères de réussite de la tâche, aussi faut-il lui apporter des éléments à un niveau approprié pour réduire l'écart évoqué précédemment. À partir de l'analyse des « erreurs fructueuses », on peut envisager comment mener l'élève vers le but fixé et aussi de lui expliquer ce but. Ces retours d'informations doivent aussi être utilisés par le professeur pour ajuster son enseignement.

Celui-ci sera sensible aux stratégies mises en œuvre, au type d'informations privilégié par l'enfant, à ses représentations de la lecture ou des tâches, à sa mobilisation de connaissances, à la gestion de la tâche et aux aspects métacognitifs.

En effet, « Il est important de faire la distinction entre ce que le lecteur apporte à la lecture et ce qu'il tire de cette lecture » (Sweet & Snow, 2002, p. 25). Chaque lecteur est un faisceau de complexité, il est à la fois unique tout en ressemblant aux autres. C'est pourquoi chaque enseignant a besoin, en premier lieu, d'évaluer chaque élève et d'identifier les circonstances particulières qui influencent sa réussite en lecture pour l'aider à progresser.