

## Comment évaluer la lecture en référence au Plan d'études romand ?

Murielle Roth, Jean-François de Pietro et Verónica Sánchez Abchi

### Résumé

L'entrée en vigueur d'un nouveau plan d'études (PER) dans l'Espace romand de la formation (ERF) soulève nécessairement de nombreuses questions, notamment en ce qui concerne l'évaluation. Le PER est un référentiel pour l'enseignement-apprentissage qui décrit les contenus et les visées de la formation pour tous les élèves de l'école obligatoire mais il reste plutôt évasif à propos de l'évaluation: que faut-il précisément évaluer ? Quel est le statut des objets mentionnés (connaissances, savoir-faire, compétences, etc.) ? Quel type (connaissance conceptuelle, capacité d'usage en situation...) et quel degré de maîtrise en est-il attendu ? Etc.

A l'exemple de la compréhension écrite, cette contribution vise ainsi à définir, en lien au PER, un cadre pour l'évaluation prenant en compte la nature des objets évalués et les types d'activités dans lesquelles les différents objets peuvent être activés (tâches communicatives, exercices, situations-problèmes...). A partir d'une analyse de documents officiels, de moyens d'enseignement et de tests existants, les auteurs se sont d'abord intéressés à la nature des objets qui relèvent de la « compréhension écrite », afin de cerner ce que signifie « comprendre un texte ». Dans un deuxième temps, ils se sont interrogés sur les conséquences de cette réflexion pour l'évaluation. Leurs analyses aboutissent à mettre en évidence comment les modalités de l'évaluation devraient différer en fonction notamment du type d'objet évalué. En guise d'invitation à poursuivre la réflexion, les auteurs proposent finalement quelques principes en vue d'une évaluation de la lecture en lien avec le PER.

### Mots-clés

Plan d'études romand, compréhension écrite, évaluation de la lecture, évaluation de compétences, évaluation de connaissances, modélisation

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

### Auteur(e)s

Murielle Roth, Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Fbg de l'Hôpital 43 - 45, CH-2002 Neuchâtel, [murielle.roth@irdp.ch](mailto:murielle.roth@irdp.ch)

Jean-François de Pietro, Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Fbg de l'Hôpital 43 - 45, CH-2002 Neuchâtel, [jean-francois.depietro@irdp.ch](mailto:jean-francois.depietro@irdp.ch)

Verónica Sánchez Abchi, Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP), Fbg de l'Hôpital 43 - 45, CH-2002 Neuchâtel, [veronica.sanchezabchi@irdp.ch](mailto:veronica.sanchezabchi@irdp.ch)

# Comment évaluer la lecture en référence au Plan d'études romand ?

Murielle Roth, Jean-François de Pietro et Verónica Sánchez Abchi

## 1. Contexte et enjeux : de l'enseignement à l'évaluation

L'Espace romand de la formation vient de se doter d'un plan d'études commun (PER) qui recense les compétences et connaissances qui doivent être développées chez tous les élèves de l'école obligatoire. Ce Plan d'études Romand (PER) est une suite logique dans le processus d'harmonisation scolaire, au niveau suisse, qui a commencé en 2009 avec l'entrée en vigueur d'HarmoS<sup>1</sup>. Projet global de formation, le PER fournit ainsi un cadre par rapport aux contenus à enseigner pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (CIIP, 2011). Ce plan d'études peut être considéré comme un référentiel d'enseignement-apprentissage par compétences et connaissances, dans la mesure où l'ambition est de mettre l'accent non seulement sur des contenus notionnels disciplinaires mais également sur des compétences mettant en jeu, face à des tâches à réaliser, l'ensemble de ce que l'élève a pu développer grâce à l'enseignement reçu.

Ce nouveau plan d'études soulève diverses questions et interprétations, notamment à propos des concepts de *connaissance* et *compétence*. Comment les concevoir ? Quelle place leur attribuer ? Qu'apportent-ils pour la compréhension de l'écrit ? Comment les articuler avec les autres notions présentes dans le PER (visées prioritaires, objectifs d'apprentissage, attentes fondamentales, etc.), voire avec les théories actuelles ?

Certaines de ces questions concernent l'évaluation. Le PER, en effet, constitue «un cadre de référence commun décrivant les contenus et les visées de la formation dispensée par l'école publique», c'est «un curriculum qui décrit ce que les élèves doivent apprendre» (PER, Présentation générale, 2010, 20); autrement dit, c'est un référentiel pour l'enseignement et l'apprentissage mais il reste insuffisamment précis pour l'évaluation : il définit certes des « objectifs d'apprentissage », une « progression des apprentissages » et des « attentes fondamentales », qui désignent « les apprentissages que chaque élève devrait atteindre au cours, mais au plus tard à la fin d'un cycle » (PER, Présentation générale, 43), mais il ne spécifie guère *quel* degré de maîtrise est attendu des objets mentionnés, le statut de ces objets (connaissance, savoir-faire, compétence, etc.), sous quelle forme (connaissance conceptuelle, « hors contexte », ou capacité d'usage en situation) et dans quel contexte ils doivent être maîtrisés... Comme le soulignent Marc et Wirthner (2013, 5), ce n'est donc pas un référentiel pour l'évaluation, d'où la nécessité de s'interroger de manière plus approfondie sur les objets qui devraient être évalués et la manière dont ils peuvent l'être. C'est ce que nous allons tenter de faire dans cette contribution, en la centrant sur l'évaluation de la compréhension écrite.<sup>2</sup>

L'enseignement et l'évaluation sont deux domaines étroitement liés, qui exigent une certaine cohérence entre eux. Mais les pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation ne sont pas nécessairement *identiques*. Dans une phase d'enseignement-apprentissage, l'élève doit être parfois confronté à des tâches nouvelles, qui le déstabilisent et l'engagent notamment dans une démarche réflexive censée le conduire à un niveau de compréhension ou de maîtrise supérieur. On se demandera, en revanche, si dans une évaluation – sommative en particulier –, l'enseignant-e, en raison notamment du contrat didactique et des exigences d'équité qui le lient à l'élève, peut le placer face à une tâche trop inédite, complètement nouvelle pour lui<sup>3</sup>. Ainsi, l'évaluation doit tenir compte de certaines exigences liées à la fidélité, à l'équité, etc., ce qui n'est pas sans conséquences pour nos réflexions.

Dans ce qui suit, nous nous demanderons par conséquent quel est la nature des objets qui composent le PER, lesquels, en compréhension de l'écrit, devraient être évalués et comment. Nous nous efforcerons en

<sup>1</sup> HarmoS est un accord entre les cantons suisses qui vise à une harmonisation de la scolarité obligatoire notamment sur les plans de l'organisation de l'enseignement en cycles, des objectifs poursuivis (standards), etc.

<sup>2</sup> Ce travail s'inscrit dans un mandat attribué à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), en vue de l'élaboration future d'épreuves communes romandes. Voir à ce propos Roth & de Pietro (Coord.), 2013.

<sup>3</sup> Kahn, 2012, cité par Rey, 2012.

particulier de cerner ce que signifie « comprendre un texte<sup>4</sup> » : cela a-t-il le même sens quel que soit le texte concerné ? ou est-ce différent selon le genre de texte, le but et le contexte de la lecture ? Et nous nous interrogerons sur les conséquences de cette réflexion pour la question de l'évaluation de la « compréhension écrite ».

Dans un premier temps, nous avons par conséquent fait le choix, non pas d'aller récolter des données dans les classes pour voir comment l'évaluation de la compréhension écrite était mise en œuvre et évaluée, mais d'analyser les documents qui sont à disposition des enseignant-e-s (PER, MER, Déclarations de la CIIP, etc.) pour comprendre comment la compréhension écrite y était de facto matérialisée et ce que cela pourrait supposer pour l'évaluation.

Nous avons pris le parti d'entrer dans le PER de manière empirique<sup>5</sup>, sans trop d'aprioris, mais en regardant comment il « fonctionne », en essayant de comprendre comment la lecture est traitée et quels pourraient être les objets à évaluer en compréhension écrite. Parallèlement, nous avons analysé divers exemples tirés d'un moyen d'enseignement romand (MER) – *L'île aux mots* – pour voir la manière dont les objets du PER concernant la lecture étaient mis en activité<sup>6</sup>. Nous avons également étudié différentes épreuves cantonales pour comprendre comment la lecture y est évaluée<sup>7</sup>.

Et finalement, en nous appuyant à la fois sur nos analyses, sur les définitions figurant dans le PER et sur les travaux de recherche, nous avons tenté de modéliser les éléments en jeu et proposé quelques principes en vue d'une évaluation de la lecture en lien avec le PER.

L'exemple suivant – tiré de *L'île aux mots* – nous permet d'illustrer quelques-unes des questions que nous nous posons. Les élèves doivent lire un texte sur les mémoires de Marco Polo – *Le livre des merveilles : au palais d'été du Grand Khan*<sup>8</sup> (annexe 1) – et répondre à des questions avec pour objectif de travailler les étapes qui vont mener ensuite à la rédaction d'un résumé (« Résume cet épisode en trois ou quatre lignes, en ne mentionnant que les informations les plus importantes. ») d'une part, à raconter une partie du récit de Marco Polo « à quelqu'un qui ne connaît pas ses aventures » d'autre part. Ici, le travail de compréhension n'est en fait utilisé que comme ressource au service d'une production ultérieure, écrite ou orale. Cette manière de procéder – où la compréhension n'est finalement saisie qu'indirectement, par une production – est une parmi d'autres que nous avons pu observer<sup>9</sup>. En effet, dans les épreuves cantonales que nous avons observées, par exemple, le travail de lecture sert parfois uniquement à la compréhension du texte, mais il est parfois aussi le préalable à une autre activité, de production (comme ici) ou d'analyse du



Figure 1 : couverture du PER, domaine Langues

Marco Polo, *Le devisement du monde ou Le livre des merveilles*.

**Comprenons le texte ensemble**

- Où se passe ce récit ? À quelle époque ?
- Qui est le narrateur ?
- Qui est le Grand Khan ? Quel autre nom lui donne-t-on ?
- Combien de palais le Grand Khan a-t-il à Ciandu ? En a-t-il ailleurs ? Qu'est-ce qui te permet de l'affirmer ?
- Qu'est-ce qui montre la richesse et la puissance du Grand Khan ?
- Pourquoi ce récit de voyage a-t-il pour titre *Le livre des merveilles* ? Retrouve le mot « merveille » dans le texte. Que désigne-t-il ?
- Fais la liste de ce qui étonne le narrateur.
- Qu'est-ce qui te semble aujourd'hui le plus surprenant dans ce récit ?

Figure 2 : questions posées aux élèves en lien au texte *Le Grand Khan* (*Île aux mots*, 8H, p. 14)

fonctionnement de la langue. La manière question qui se pose est donc de savoir comment saisir la compréhension écrite : est-il inévitable / pertinent de passer par une production, écrite ou orale ? Quels liens peut-on faire avec des questions sur le « fonctionnement de la langue » (grammaire, orthographe, vocabulaire) ?

Quant aux questions posées aux élèves, comme par exemple, Qui est le narrateur ? Qu'est-ce qui te semble

<sup>4</sup> La notion de texte, dans le PER et dans notre usage, fait référence à toute « trace matérielle autonome d'une activité langagière, orale ou écrite, qui fait sens. » (PER, Domaine Langues, Cycle 2, p. 96).

<sup>5</sup> Nos analyses portent sur le cycle 2, 5<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> HarmoS : élèves de 9 à 12 ans.

<sup>6</sup> *L'île aux mots* 8<sup>e</sup> : Guide pédagogique / manuel pour l'élève.

<sup>7</sup> Ces analyses, entre autre pour des raisons de confidentialité, ne sont pas présentées dans cette contribution.

<sup>8</sup> Exemple tiré du moyen d'enseignement romand, 8<sup>e</sup>, 2<sup>ème</sup> cycle, p. 13-14.

<sup>9</sup> On constatera que cela suppose que la production reflète fidèlement ce qui a été compris...

aujourd'hui le plus pertinent dans ce récit ?, nous devons nous demander ce qu'elles nous apprennent de la compréhension écrite des élèves, si elles renvoient au genre de texte (le récit de voyage) traité ici, si elles permettent, finalement, de porter un regard « global » sur la « compréhension en lecture » de l'élève ?...

## 2. La compréhension de l'écrit et son évaluation

Avant de revenir à ces questions, il importe de s'intéresser aux études qui ont déjà traité de la lecture et son évaluation afin d'y reprendre quelques éléments utiles à notre propos. Étant donné le foisonnement théorique dans ce domaine, nous nous centrerons sur des éléments qui nous paraissent utiles dans la perspective de l'évaluation de la lecture.

La compréhension d'un texte est généralement considérée comme un processus dynamique de construction de représentations cohérentes et d'inférences aux multiples niveaux du texte et du contexte, compte tenu des contraintes de la mémoire de travail. Elle est le résultat de l'interaction entre les caractéristiques du texte, les capacités et connaissances du lecteur et un contexte particulier (pour une synthèse, Fayol et Gombert, 1999). Elle peut être définie comme la capacité à construire le sens d'un texte dans une visée particulière (Vellutino, 2003).

Les différents modèles de compréhension mettent en avant divers éléments qui s'avèrent nécessaires à ce processus : les capacités de décodage et la reconnaissance des mots, une relative maîtrise préalable du langage oral (fondant l'accès au lexique mental), une fluidité minimale de lecture (permettant de ne pas surcharger la mémoire de travail), etc. Mais ces éléments, particulièrement cruciaux lors des premiers apprentissages ne suffisent pas à définir le processus de compréhension, qui va bien au-delà de ces habiletés. Les modèles de « construction-intégration », notamment, mettent en avant l'importance d'intégrer le texte dans un tout cohérent. Dans ce sens, le modèle de Kintsch (1988) distingue trois niveaux de compréhension : un niveau de surface, qui relève du décodage, un niveau dit « propositionnel », qui suppose d'intégrer les mots dans une proposition ou une phrase, et, finalement, un niveau qui consiste en la construction d'un modèle de situation<sup>10</sup>.

En plus, étant donné que les différents textes présentent des caractéristiques spécifiques, notamment en lien avec leur généricité, le modèle de situation – qui tient nécessairement compte, par exemple, de la visée du texte – va changer en fonction du genre de texte (Best, Floyd & Mc Namara, 2008). Autrement dit, les enjeux de compréhension ne seront pas les mêmes, par exemple, pour un texte qui raconte – où il s'agit de saisir l'intrigue, de savourer l'histoire... – que pour un texte qui transmet des savoirs – où il s'agit avant tout de repérer et comprendre les informations, les éléments de savoir et de les intégrer avec les connaissances préalables sur le sujet du texte.

Si nous revenons au texte que nous avons pris pour exemple (*Le livre des merveilles : au palais d'été du Grand Khan*), un « récit de voyage », nous devons par conséquent nous demander quelle forme pourrait avoir le « modèle de situation » censé résulter, pour les élèves, du processus de compréhension : ils doivent certes avoir compris les actions, les événements, les personnages et le cadre des actions, mais vraisemblablement aussi avoir « appris » des choses à propos de Marco Polo, à propos de la civilisation mongole<sup>11</sup>...

Liés aux caractéristiques des genres de textes, certains facteurs s'avèrent ainsi cruciaux pour la compréhension des textes qui transmettent des savoirs et d'autres facteurs pour les textes qui racontent (Eason & Goldberg, 2012). Le texte qui raconte a souvent été considéré comme plus « facile » à comprendre, parce que, même s'il peut contenir des informations éloignées de l'expérience de l'enfant, celui-ci possède, précocement, les schémas cognitifs de base pour suivre une histoire (Nelson, 1996). En revanche, pour le texte qui transmet des savoirs, la complexité structurale – souvent liée à des manières diversifiées de présenter les informations (texte – lui-même présenté selon des structures diverses : questions-réponses, causes-conséquences, etc. –, schémas, images, etc.) – et la densité de l'information représentent encore, bien souvent, des difficultés spécifiques pour les élèves. La structure des textes qui transmettent des savoirs est habituellement moins familière pour les enfants que celle des textes qui racontent. Et les connaissances

<sup>10</sup> Ce dernier niveau pourrait correspondre à ce que nous tenterons de cerner avec l'idée de « compréhension globale ».

<sup>11</sup> La difficulté, dans cet exemple, découle toutefois du fait que le *récit de voyage* est un texte un peu mixte, entre le texte qui raconte voire qui relate, et le texte qui transmet des savoirs historiques.

préalables des enfants par rapport à la thématique sont cruciales pour la compréhension des textes qui transmettent des savoirs (pour une synthèse, voir Best, Floyd & Mcnamara, 2008 : 138).

De ce parcours partiel des théories sur la compréhension, nous retiendrons donc un approfondissement de la notion de compréhension, liée à des modèles de situation, à des enjeux différents que les divers genres de textes supposent pour le lecteur. Il nous reste donc à voir de quelle manière les recherches portant sur l'évaluation de la lecture tiennent compte de ces éléments.

Outre la forme des tests et la finalité de l'évaluation, les pratiques d'évaluation sont influencées par la recherche en ce qui concerne (a) la définition des « objets » à évaluer, (b) la sélection des textes mobilisés et (c) la conception des tâches.

a) Dans les épreuves de lecture à grande échelle, notamment, on constate une évolution en ce qui concerne la construction de l'objet à évaluer qui émerge des théories sur la compréhension de la lecture (voir synthèse chez Lafontaine, 2001). En effet, dans les années 70, les évaluations à grande échelle séparaient clairement l'évaluation de la compréhension – limitée à la restitution d'un sens unique du texte – et de la littérature – qui prônait l'interaction entre l'individu et l'œuvre pour arriver à la construction du sens. Depuis lors, les deux acceptions se sont rapprochées et on parle maintenant de «littératie», qui regroupe en même temps la compréhension et la construction du sens. Cette conception n'est pourtant pas encore généralisée dans les pratiques et les contextes scolaires.

Ainsi, lorsqu'on parle aujourd'hui d'évaluation de la lecture, et de littératie, la notion de compétence s'avère centrale, mais, en même temps, problématique. Rarement, en effet, dans les recherches sur l'évaluation de la lecture, la compétence est décrite de manière univoque, et les auteurs parlent souvent «des compétences» au pluriel (Dabène, 1994; Turcotte, 1994; Lafontaine, 2001). Dans la partie 5, nous discuterons justement ce que cette notion implique pour l'évaluation.

b) Pour la sélection des textes, les didacticiens vantent l'utilisation de textes entiers, adaptés au niveau scolaire des élèves, au lieu de paragraphes ou d'extraits (Turcotte, 1994; Calaque, 1994; Graesser, Mc Namara & Kulikowich, 2011, pour une synthèse). Ils mettent par ailleurs en évidence l'influence de certains facteurs – tels que la proximité de la thématique, le niveau d'abstraction du texte, la fréquence des mots employés, le niveau de cohésion, etc. – sur les performances des élèves en compréhension (Eason, Goldberg, Young, Geist & Cutting, 2012). Les caractéristiques des textes – qu'elles concernent leur contenu thématique, leur complexité (sémantique et formelle), l'appartenance à un type ou genre – sont ainsi davantage prises en considération pour la conception des épreuves, du moins au niveau international (Lafontaine, 2001). En outre, la variété des textes apparaît aujourd'hui comme un critère de choix important.

c) La manière de concevoir les tâches à effectuer pour la compréhension en lecture est étroitement liée aux modèles de compréhension auxquels on se réfère (*cf. supra*). Et cela a évidemment des conséquences pour la construction des items<sup>12</sup>, la formulation des questions et les opérations que le lecteur doit effectuer pour comprendre. Ainsi, ce qui est en jeu n'est pas identique lorsque l'élève est confronté à des questions littérales – qui demandent des réponses faisant référence à des éléments explicitement présents dans le texte –, d'inférence – supposant de rendre explicite des éléments absents – ou d'interprétation – qui concerne la construction du sens en général (Mc Namara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996). Par ailleurs, en ce qui concerne la conception des tâches, les études signalent également l'importance d'insérer l'évaluation de la lecture dans des tâches intégrées aux activités scolaires, auxquelles les élèves sont habitués.

Ce sont ces éléments que nous nous efforcerons de prendre en compte dans l'élaboration de notre modèle, notamment dans la définition des objets à prendre en considération et de leur statut (partie 5). Mais, auparavant, il nous faut mieux situer le contexte de notre travail, en présentant le PER (partie 3) et la manière dont il envisage la question de la compréhension écrite (partie 4).

### 3. Le PER, c'est quoi ?

Le Plan d'études romand (PER), adopté par la CIIP en mai 2010, concrétise l'un des objectifs mentionnés dans la *Convention scolaire romande* : disposer d'un plan d'études commun à l'ensemble des cantons, pour

<sup>12</sup> Nous employons le terme « item » pour chaque question ou composante de question qui reçoit un ou des point(s) dans un test.

toute la scolarité obligatoire. Dès lors, le PER devient la référence centrale et commune des objectifs d'enseignement pour les sept cantons francophones ou bilingues de la Suisse occidentale (PER, *Aperçu des contenus*). Il est en adéquation avec les finalités et objectifs de l'école (CIIP, 2003) qui visent à assurer « la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (PER, *Présentation générale*, 2010, 12).

Le PER se compose de cinq domaines disciplinaires : *Langues – Mathématiques et Sciences de la nature – Sciences humaines et sociales – Arts – Corps et mouvement*. Pour chaque domaine et discipline, le PER comprend des *Objectifs d'apprentissage*, une *Progression des apprentissages* et des *Attentes fondamentales*, ainsi que des *Indications pédagogiques*. Le domaine *Langues*, dont le français fait partie, est organisé autour de huit axes thématiques : *Compréhension de l'écrit, Production de l'écrit, Compréhension de l'oral, Production de l'oral, Accès à la littérature, Fonctionnement de la langue, Approches interlinguistiques, et Ecriture et instruments de la communication*. La compréhension de l'écrit est donc un des huit axes thématiques. L'objectif prioritaire de cet axe est formulé ainsi : « Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture. » (PER, *Domaine Langues, Cycle 2, p. 22*). Il contient d'abord quelques éléments d'apprentissage communs à tous les genres de textes puis est structuré en fonction de six regroupements de genres : *le texte qui raconte, le texte qui relate, le texte qui argumente, le texte qui transmet des savoirs, le texte qui règle des comportements et le texte qui joue avec la langue*.



Figure 3 : les domaines du PER

La terminologie que nous utilisons tout au long de notre analyse est celle du PER que nous rappelons ci-dessous dans l'illustration 1. Par ailleurs, nous ajoutons le terme « objet » pour parler des contenus d'apprentissage de manière neutre, sans préjuger de leur nature...

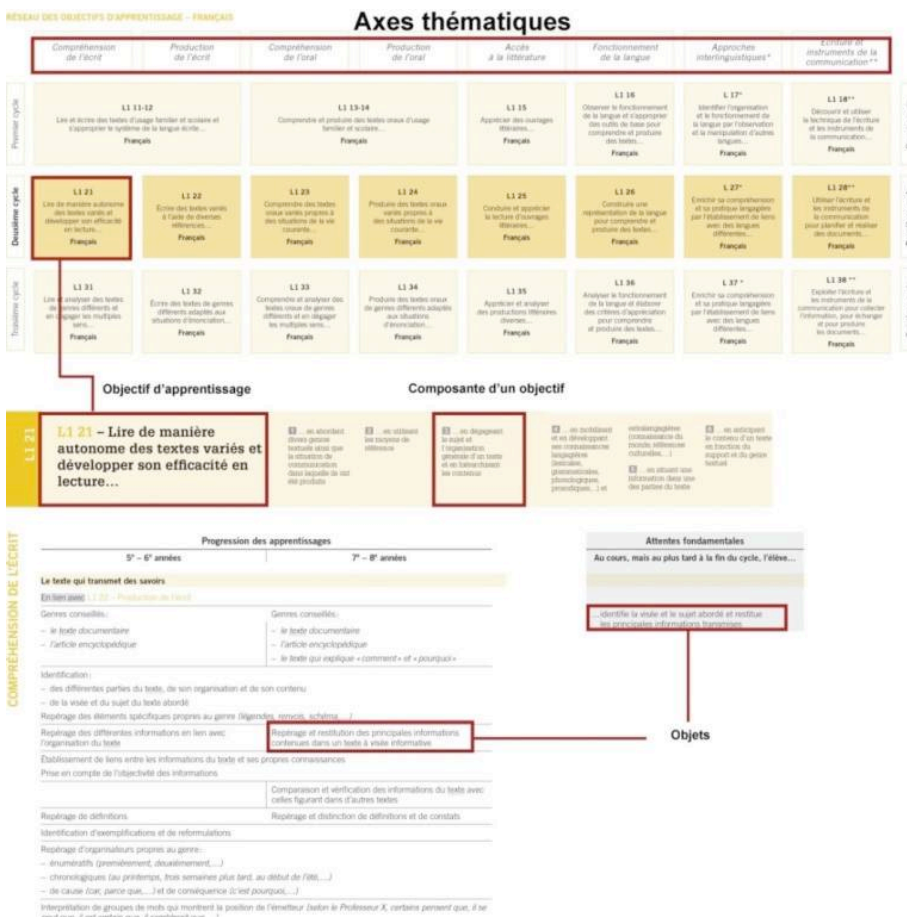


Figure 4 : structuration du PER pour la discipline du français

#### 4. La compréhension de l'écrit dans le PER

Dans le lexique du PER, la compréhension est définie comme « l'une des deux activités langagières fondamentales, avec la production ». Le terme de *réception* est considéré comme un synonyme de *compréhension* mais ce dernier met davantage l'accent sur la finalité de l'acte de lire. Dans les commentaires généraux du PER<sup>13</sup>, il est dit que la lecture doit porter sur différents genres textuels et permettre d'accéder à la littérature (pour construire des références culturelles). Les liens entre les axes *compréhension de l'écrit* et *fonctionnement de la langue* ne sont pas explicités.<sup>14</sup> Quant à l'objectif principal en compréhension de l'écrit, pour la discipline *français* au cycle 2, nous l'avons vu, il met l'accent sur la maîtrise des genres textuels – plaçant ainsi le texte au centre de l'apprentissage – mais aussi sur l'acquisition d'outils nécessaires à la maîtrise de la lecture et qui en assurent l'« efficacité ».

L'axe thématique *compréhension de l'écrit* est organisé par regroupement de genre (cf. chapitre 3) avec à chaque fois : une progression des apprentissages à travers le cycle (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup>), par exemple *repérage et restitution des principales informations contenues dans un texte à visée informative* (PER, domaine Langues, cycle 2, p. 30); des attentes fondamentales (ce que l'élève doit maîtriser au cours, mais au plus tard à la fin de la 8H), par exemple *l'élève identifie la visée et le sujet abordé et restitue les principales informations transmises* (PER, domaine Langues, cycle 2, p. 31); et des indications pédagogiques, par exemple, pour le texte qui raconte, *mettre à disposition des textes comportant des dialogues* (PER, domaine Langues, cycle 2, p. 25). A cela s'ajoute une page (PER, domaine Langues, cycle 2, p. 22) qui regroupe les objets communs à tous les genres de textes en compréhension de l'écrit, valables pour tous les degrés du cycle (5<sup>e</sup>-8<sup>e</sup>) : *adaptation du comportement de lecteur (lecture intégrale, sélective,...)* ou *mise en relation des informations explicites et implicites du texte* (PER, domaine Langues, cycle 2, p. 22) par exemple.

De nos premières observations du PER, il ressort que, dans tous les regroupements de genres, la compréhension de l'écrit passe par des opérations de repérage, d'identification et de reformulation ou de restitution. Les deux premières opérations sont de nature différente que les deux dernières qui relèvent déjà de la production. Seul le texte qui joue avec la langue ne passe pas par la production de l'écrit et s'intéresse à la compréhension « générale » du texte (« comprend le sens général d'un poème »). Nous relevons également que dans la progression des apprentissages, on trouve des objets d'enseignement formulés en termes de contenus à aborder en classe, alors que dans les attentes fondamentales ils sont énoncés en termes d'activité du sujet (ce que l'élève doit être capable de faire). Par ailleurs, aussi bien dans la progression des apprentissages que dans les attentes fondamentales, les objets sont de complexité et de nature très variables. Par exemple, dans les attentes fondamentales, l'objet *identifie et restitue le sujet et les principaux éléments constitutifs des genres abordés (lieu, moment, personnages, succession chronologique des événements)*<sup>15</sup> est vraisemblablement d'une complexité plus grande que *repère les passages narratifs, les passages dialogués*. Par ailleurs, la complexité dépend aussi de l'opération qui est demandée à l'élève – repérer pourrait s'avérer moins complexe que reformuler.

Ces différences ont assurément des conséquences sur le type d'activité mené par l'élève et la manière dont les objets vont être opérationnalisés dans des activités d'apprentissage. En effet, l'élève qui doit repérer les passages narratifs et les passages dialogués dans un extrait de texte ne fait pas la même opération que s'il utilise ses connaissances sur les différences entre passages narratifs et passages dialogués dans le cadre d'une tâche complexe de compréhension qui vise ensuite, par exemple, une production textuelle. Cela nous interroge sur le type d'activités (de compréhension) auxquels les objets du PER peuvent renvoyer, mais aussi, *a fortiori*, sur les formes d'évaluation qui permettent de rendre ces activités visibles.

De ce bref parcours des chapitres du PER concernant la compréhension écrite, nous retiendrons en particulier l'attention portée à la diversité des textes et, surtout, aux genres textuels; l'importance accordée à des

<sup>13</sup> Cf. domaine Langues, cycle 2, p. 15-16.

<sup>14</sup> Nous avons vu pourtant que certaines épreuves cantonales posaient des questions à propos du fonctionnement de la langue sur la base de la lecture préalable d'un texte. Nous pouvons alors nous demander quel est le statut de ce texte et de l'activité de compréhension : y a-t-il des raisons à interroger tel ou tel point du fonctionnement de la langue en lien avec tel ou tel texte ? Ou celui-ci n'est-il qu'un simple support, un simple prétexte ?...

<sup>15</sup> Cf. domaine Langues, cycle 2, p. 25.

opérations telles que *repérer, identifier*<sup>16</sup> et, à l'inverse, la place plutôt limitée dévolue à des opérations telles que *inférer, interpréter, évaluer, etc.*; la volonté d'amener les élèves à construire des outils qui leur seront utiles pour la compréhension, mais aussi, simultanément, une certaine difficulté à établir des liens explicites entre les axes *Compréhension de l'écrit* et *Fonctionnement de la langue*.

## 5. Quelles notions retenir pour l'enseignement / apprentissage et l'évaluation ?

Avant d'envisager les modalités d'évaluation à même de rendre visible la « compréhension », il paraît nécessaire de discuter les notions que nous retenons dans notre approche de l'enseignement / apprentissage et, surtout, de l'évaluation de la lecture. Les termes utilisés dans le PER, en effet, ne nous disent rien de la nature des objets qui figurent sous les rubriques telles que « objectifs d'apprentissage » ou « attentes fondamentales »; or, comme nous venons de le voir, la nature des objets n'est pas sans influencer la manière de les enseigner et de les évaluer.

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont, en quelque sorte, les unités de base de l'enseignement / apprentissage.<sup>17</sup> L'usage de ces termes permet ainsi de définir de quel type d'objet il s'agit. On parlera en particulier de savoirs (S), de savoir-faire (SF) et de savoir-être (SE) lorsqu'il sera question de la nature des éléments mobilisés par les compétences, en ne préjugant pas s'il s'agit de ressources ou, éventuellement, d'autres compétences.

Les connaissances – Nous considérerons cette notion dans son usage courant, englobant des savoirs et des savoir-faire (à l'exclusion des savoir-être) et nous l'utiliserons lorsque ces connaissances sont envisagées pour elles-mêmes, et par exemple qu'elles font l'objet d'un travail en classe (enseignement / apprentissage ou évaluation)<sup>18</sup> – indépendamment de leur possible usage en tant que ressources au service d'une compétence activée en situation (cf. infra).

Les attitudes et dispositions – Ces deux termes, avec, bien sûr, les nuances qu'ils impliquent, se trouvent dans la même relation par rapport aux savoir-être que les connaissances par rapport aux savoirs et savoir-faire. Ils sont parfois mentionnés dans le PER et ne semblent d'ailleurs guère poser problème. Attitudes et dispositions peuvent faire pour elles-mêmes l'objet d'un travail en classe.<sup>19</sup>

Les compétences – La notion de compétence a notamment été introduite dans le but d'éviter la fragmentation des apprentissages (Beckers, 2002, cité par Crahay, 2006). Il importe par conséquent de ne pas la réduire à une simple somme de ressources mobilisées et qu'elle soit envisagée de manière globale : tel élève est compétent pour faire... Le PER, comme la plupart des curriculums actuels, introduit cette notion de compétence qui, cependant, n'est pas sans poser certaines difficultés de compréhension et d'opérationnalisation. Pour bien la comprendre – et les difficultés qu'elle suscite –, il est utile d'en rappeler la, ou plutôt les sources théoriques. Celles-ci, en effet, sont multiples et parfois contradictoires. Crahay (2005, 15), par exemple, relève que : « [l]a notion de compétence fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés. »

Aujourd'hui utilisée dans de multiples contextes, cette notion connaît ainsi des usages particulièrement variés et, bien souvent, flous, en lien avec son histoire, complexe, empruntée à la fois à la linguistique, à la psychologie, aux théories de la qualification professionnelle et à l'ergonomie. Elle est de plus l'objet de nombreux débats (Dolz et Ollagnier, 2002). Ceci n'est pas sans conséquence pour notre propos.

La définition de la compétence figurant dans le PER – « Possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe » (PER, Présentation générale, Lexique, 2010, 43) – s'appuie sur une définition qui provient des domaines de la formation professionnelle et de l'ergonomie et met l'accent sur la mobilisation de ressources et l'accomplissement d'une activité considérée comme complexe. Cependant, dans le fascicule

<sup>16</sup> Ainsi que *reformuler* et *restituer*, mais, comme nous l'avons vu, ces opérations ne sont plus à proprement parler des activités de compréhension.

<sup>17</sup> De ce point de vue, les compétences, orientées vers l'agir, sont fondamentalement des savoir-faire d'un niveau de complexité élevé (relativement au développement du sujet, au contexte, etc.).

<sup>18</sup> Notons que ce travail peut lui-même être plus ou moins contextualisé et finalisé.

<sup>19</sup> Nous verrons toutefois que, selon nous, il n'en va pas de même pour ce qui est de l'évaluation.



consacré au domaine Langues, la définition proposée pour la compétence de communication<sup>20</sup> s'inspire, elle, de la définition diffusée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui renvoie plutôt à une conception linguistique de cette notion, dans laquelle la distinction fondamentale se situe entre compétence et performance. Nous sommes pourtant d'avis que les définitions reprises de l'ergonomie et du CECR ne sont pas nécessairement incompatibles dès lors qu'on insiste sur une nécessaire contextualisation des tâches et, a fortiori, des compétences et qu'on considère que la compétence ne peut être qu'inférée à partir des «traces» (performance) qu'elle laisse lorsqu'elle est activée dans l'accomplissement d'une tâche, telle par exemple que « comprendre un texte qui transmet des connaissances afin de... », en tenant compte de ses diverses composantes (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques...)»<sup>21</sup>.

Nous relevons ainsi, de la définition du PER, que les compétences :

- concernent chaque élève en tant qu'individu;
- impliquent une (ou plusieurs) action(s) (« exercer une activité ») de l'individu;
- sont liées à des activités<sup>22</sup>, généralement complexes; le terme « généralement » associé à celui de « complexe » montre que, dans le cadre scolaire, la complexité – qui dépend à la fois de la nature de l'activité, du niveau de développement des élèves, du contexte, de la « nouveauté » (inédicité) de l'activité, etc. – peut être de degrés divers;
- font appel (possiblement) à plusieurs ressources formant un ensemble intégré; les compétences sont donc le produit de différentes ressources mobilisées et intégrées – et non la somme de ressources disjointes;
- ces ressources ne peuvent être totalement définies à l'avance puisqu'il est question de possibilité et non d'obligation.

En nous appuyant sur la littérature, nous relevons encore quelques traits qui caractérisent la notion de compétence et que nous avons synthétisés dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 1 : dimensions de la compétence**

Traits concernés	Apports pour la notion de compétence	Sources
la contextualisation	La compétence mise en œuvre dépend de l'activité, mais aussi du contexte dans lequel elle est activée; elle est <i>située</i> . Ce qui pose la question de sa transférabilité d'un contexte à l'autre. <sup>23</sup>	Candelier, 2012 Pekarek Doehler, 2005
la finalité	Dans une conception « forte » de la compétence, celle-ci n'est pas liée à une simple tâche à accomplir, comme par exemple « écrire une lettre », mais à une activité finalisée et qui fait sens socialement, comme « comprendre un texte qui transmet des connaissances dans le but de... ».	Shavelson, 2012 Rey, 2006 Le Boterf, 1994
la nouveauté	Chaque fois que l'élève est confronté à une activité originale, il va effectuer une combinaison nouvelle des ressources à sa disposition.	Rey, 2006
la visibilité	La compétence mise en œuvre n'est pas observable en tant que telle; on ne peut que tenter de l'inférer (ou « d'en dire quelque chose ») à partir de la performance de l'élève face à une tâche.	Shavelson, 2012 Candelier, 2012

<sup>20</sup> Compétence de communication: « capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, adaptée à la situation de communication, en prenant en compte les facteurs internes (intentions et finalités de la communication, relations entre les partenaires de la communication, ...) et externes (lieu, temps à disposition, contexte social, ...) qui la définissent (dans le PER, on parle parfois aussi de la compétence communicative de l'élève). » (cf. PER, 2010, domaine Langues, cycle 2, p. 94)

<sup>21</sup> Cf. définition figurant dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 17).

<sup>22</sup> Par la suite, nous parlerons également de tâche, tout en étant conscients de la nécessité de clarifier les différentes notions relevant de ce champ.

<sup>23</sup> Par exemple, on peut être compétent pour comprendre un texte, même difficile, qui parle de notre métier, mais incapable de comprendre un texte faisant pourtant appel aux mêmes outils langagiers (mais pas aux mêmes connaissances encyclopédiques et au même vocabulaire !) traitant d'une thématique différente.

Traits concernés	Apports pour la notion de compétence	Sources
la globalité	La compétence inclut une idée de globalité, de totalité, étant donné que c'est le fruit, le produit intégré d'une construction au moment où l'individu réalise l'activité.	Shavelson, 2012
l'enseignabilité	Selon certains auteurs, la compétence est enseignable; selon d'autres elle ne l'est pas et ne peut qu'être exercée, favorisée, en contexte.	Shavelson, 2012 Candelier, 2012

Ainsi, selon nous, la compétence doit être envisagée, de manière contextuelle, dynamique et évolutive, comme la réponse maximale<sup>24</sup>, en termes d'activité du sujet, à une tâche satisfaisant elle à certaines conditions minimales : une tâche d'une certaine complexité qui soit située (but, destinataire...) et qui fasse socialement sens<sup>25</sup>. Autrement dit, tout objet du PER mis en activité dans une tâche qui répond aux critères susmentionnés peut être considéré une compétence.

Les ressources – Nous employons ce terme pour désigner, de manière neutre, ce qui est mobilisé par l'individu lorsqu'une compétence est activée. Ces ressources, nombreuses et diverses, peuvent être internes (relevant du sujet lui-même) ou externes (usage d'un dictionnaire, recours à un médiateur...). Les ressources internes sont parfois nommées capacités, habiletés, dispositions, connaissances, composantes, savoirs, savoir-faire, savoir-être... Pour notre part, nous recourons à deux types de dénominations :

- celles qui permettent d'en caractériser la nature : savoirs, savoir-faire et savoir-être.
- celles qui reprennent des usages sociaux, qui sont fréquemment utilisées et dont il s'agit par conséquent de tenir compte : connaissances (englobant, selon le PER, des savoirs et des savoir-faire), capacités (savoir-faire), habiletés (savoir-faire), procédures (savoir-faire), attitudes (savoir-être), dispositions (savoir-être).

Les références culturelles – Cette notion, également présente dans le PER, relève d'une logique différente, socioculturelle. Elle renvoie comme les connaissances à des savoirs et savoir-faire, parfois à des savoir-être mais, à la différence de la notion de connaissance qui est neutre de ce point de vue, à des savoirs et savoir-faire qui sont *légitimés socialement, culturellement* – c'est-à-dire qui sont reconnus par la « communauté » (les autorités éducatives, la doxa, etc.) comme faisant partie des savoirs et savoir-faire que les membres de la communauté devraient connaître, partager, incorporer. Indépendamment de toute considération pragmatique (au contraire des compétences), les références culturelles sont pertinentes parce qu'elles relèvent de la culture (plus ou moins) partagée d'une communauté et non pas en raison de leur « utilité ». Comme le relèvent Rey et al., « une partie du savoir n'est pas directement utile, du moins à court terme, mais participe à l'intelligibilité du monde, à l'élargissement de l'expérience individuelle. Il est de toute façon très difficile de déterminer quelles sont les compétences « utiles » à la vie sociale et professionnelle et il serait dangereux de réduire les savoirs enseignés à l'école aux seuls éléments qui alimenteraient les compétences apparemment « utiles ». (2006, 18-19) Ces références constituent en quelque sorte la *culture disciplinaire* légitime.

## 6. Retour au texte de L'île aux mots

Si nous reprenons notre exemple du *Livre des merveilles : au palais du Grand Khan (Iles aux mots, 8h, p.12-14)*, nous devons nous demander comment l'activité de lecture proposée est présentée : pourquoi lire ce texte ? est-ce qu'une « tâche de lecture », contextualisée et finalisée est énoncée ? les réponses (attendues) aux questions posées nous permettent-elles de dire quelque chose de la compétence en compréhension écrite des élèves ? de leurs connaissances et attitudes soutenant l'activité de compréhension écrite ? ...

Dans le *guide pédagogique* (destiné à l'enseignant), la lecture est associée à l'expression et il y a une volonté de travailler divers genres textuels – dont le récit qui est présenté comme essentiel. Pour chaque texte, des questions sont posées qui ont pour but a) d'amener les élèves à s'interroger sur le texte – *quels sont les*

<sup>24</sup> Cette précision (« réponse maximale ») a pour but d'exprimer que la compétence est – pour un individu donné, à un certain degré de développement ... – d'un niveau de complexité plutôt élevé, puisqu'impliquant diverses ressources, et que, ainsi, chaque ressource mobilisée n'est pas déjà elle-même une compétence !

<sup>25</sup> Voir « scolairement sens », ce qui constitue finalement une modalité de la vie sociale !



Figure 5 : Portrait de Kulaï Grand Khan (Ile aux mots, 8H, p.14)

personnages ? Où se déroule le récit ? Quelle est la suite des actions et des événements ? etc., et b) d'accompagner les élèves à détecter les caractéristiques du texte lu et les enjeux qu'il véhicule. En fonction du but de la lecture, les élèves-lecteurs doivent maîtriser trois types de compétences : 1) *prélever des informations* – thème et idées principales; 2) *comprendre et interpréter* – cohérence des événements et intentions des protagonistes et de l'auteur; 3) *réagir au texte* – prise de distance et appréciation du texte. Il y a une volonté annoncée de développer, chez les élèves, une « culture textuelle » qui les amène à mettre en lien leur lecture avec ce qu'ils ont déjà lu – rapprochements thématiques, des genres etc. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, les trois compétences mises en avant sont notamment envisagées en tant qu'elles doivent aider ensuite à la réalisation d'une production écrite ou orale.

Dans le manuel de l'élève, les activités vont dans le sens de ce qui est considéré comme « compétence » dans le manuel de l'enseignant – un morceau de texte à lire puis des questions qui demandent de repérer des informations, de les interpréter et de réfléchir en vue d'émettre une opinion (voir tableau *infra*). Par ailleurs, le contenu des questions posées peut être en grande partie mis en relation avec les objets du PER. Mais l'élève n'est pas véritablement confronté à une tâche contextualisée, finalisée : il ne sait pas vraiment pourquoi il lit ce texte si ce n'est... pour répondre aux questions qui lui sont soumises, il cherche à comprendre pour comprendre, pour accomplir son métier d'élève.

Tableau 2 : mise en relation des questions posées aux élèves avec les objets du PER

	Sélection de questions posées aux élèves	Réponses attendues <sup>26</sup>	Objets du PER concernés
1	Où se passe ce récit ? A quelle époque ?	L'histoire se passe à Ciandu, capital d'été de l'empereur, au XIII <sup>e</sup> siècle (ver 1275).	Identification du thème et des contenus propres au genre (lieu, moment, personnages, actions et visées). <b>L121</b>
3	Qui est le Grand Khan ? Quel autre nom lui donne-t-on ?	Le Grand Khan est l'empereur. Il s'appelle Kubilai Khan.	
5	Qu'est-ce qui montre la richesse et la puissance du Grand Khan ?	Les palais, leur étendue, le luxe de la décoration, l'abondance des biens et des animaux montrent la richesse de Kubilai Khan. Posséder autant de richesses, mais aussi démonter et emporter son palais, diriger des cérémonies grandioses, communiquer avec les esprits, avoir le pouvoir d'agir sur le temps contribuent à mettre en évidence sa puissance.	Mise en relation des informations explicites et implicites du texte. <b>L121</b>
8	Qu'est-ce qui te semble aujourd'hui le plus surprenant dans ce récit ?	Accueillir les différents avis des élèves.	Effectuer des liens avec ses propres connaissances » <b>L1 21, Indications pédagogiques</b> <b>Élaboration d'une opinion personnelle. Capacités Transversales : Démarche réflexive.</b>

Ce n'est que dans un deuxième temps que le travail de compréhension va prendre place dans une tâche finalisée et contextualisée, mais qui est une tâche de *production* orale (« raconter la fin du récit de Marco Polo à quelqu'un qui ne connaît pas ses aventures »)<sup>27</sup> et non plus de compréhension. Ceci nous montre, nous semble-t-il, d'une part qu'il est difficile, du moins dans le contexte scolaire, d'envisager la compréhens-

<sup>26</sup> Les réponses proviennent du *Guide pédagogique* destiné à l'enseignant.

<sup>27</sup> Nous ne revenons pas ici sur l'autre « tâche » qui est proposée aux élèves à la suite de cette lecture, à savoir « résume[r] cet épisode en trois ou quatre lignes, en ne mentionnant que les informations les plus importantes », car celle-ci n'est ni contextualisée ni finalisée.

sion pour elle-même dans le cadre de tâches finalisées<sup>28</sup>, d'autre part que nous restons autant, ici, dans une logique scolaire qui a pour but de développer des savoirs et des savoir-faire que dans une logique des compétences elles-mêmes. Autrement dit, on travaille des outils, dont on peut penser qu'ils sont utiles pour la compétence de compréhension en lecture et pour la production. Notons d'emblée que ceci est un constat, non nécessairement une critique – sinon peut-être dans le fait que le *Guide méthodologique* présente la démarche de lecture comme orientée vers des (types de) compétences.

Au-delà du fait de savoir si ce sont des compétences ou autre chose qui sont travaillées, nous devons surtout nous demander, nous semble-t-il, si les questions posées nous permettent, finalement, de dire que l'élève « a compris » ce texte (avec d'éventuels « degrés » de compréhension). Mais il est difficile de répondre à cette question sans nous demander, une fois encore, ce que signifie « comprendre un texte » et, en l'occurrence, « comprendre un (extrait de) récit de voyage ». Est-ce de repérer certaines informations (« Quel autre nom donne-t-on au Grand Khan ? ») ? D'en mettre certaines en relation et de percevoir ainsi « la richesse et la puissance du Grand Khan » ? Voire même d'avoir un avis à propos de ce texte ? Selon nous, on voit bien que la compréhension d'un texte – hors exercice purement scolaire – ne peut être saisie qu'en tenant compte du but de la lecture et du genre de texte lu ; or, on peut lire un tel récit de voyage pour plusieurs raisons également légitimes : pour le plaisir de la lecture (style de l'auteur et saveur des descriptions par exemple), pour y puiser des informations historiques – soit à propos de Marco Polo soit à propos de la civilisation mongole<sup>29</sup> –, ou pour d'autres raisons encore. On voit ainsi qu'il est difficile de dire vraiment quelque chose de la compréhension « globale » de ce texte si ce n'est, dans une perspective purement scolaire, en définissant la compréhension comme la capacité à répondre aux questions posées...

Si la notion de compétence, même réinterprétée de manière allégée pour le contexte scolaire, a pour apport de mettre l'accent sur la manière de faire face à des situations qui font sens tout en mobilisant les ressources que l'élève est en train d'acquérir, il semble bien qu'on ne soit pas vraiment ici dans une telle logique. Cela ne signifie pas que de telles activités soient inutiles ou à supprimer, mais cela nous interroge sur l'utilisation qui peut / doit être faite, en contexte scolaire, de la notion de compétence. Cette réflexion nous invite également à approfondir et à préciser ce qu'on entend par « compréhension ».

## 7. Comment prendre en compte l'acte de lire et le mesurer en lien avec le PER ?

Dans un premier temps, nous avons défini les notions en jeu (cf. partie 5) et illustré – par un exemple tiré d'un MER – qu'il paraît difficile d'envisager la compréhension pour elle-même et, surtout, de saisir hors contexte, hors activité finalisée, ce que signifie la compréhension d'un texte. Nous allons à présent proposer un modèle qui tente de clarifier ce que l'élève apprend en lecture et de quelle manière il le fait. En d'autres termes, comment prendre en compte les connaissances et les compétences en lecture et les articuler entre elles ?

Notre modèle a pour point de départ l'activité de l'élève. L'élève, en effet, peut se retrouver soit face à une *tâche communicative*, qui favorise le développement des compétences, soit face à un *exercice* de renforcement, une *situation problème* ou un « *quiz* » qui permettent l'appropriation de connaissances et attitudes, dont certaines constituent des références culturelles. Nous développons ces différentes possibilités ci-après. Le modèle peut être représenté ainsi :

---

<sup>28</sup> On ne saurait cependant oublier tous les moments où les élèves doivent comprendre des textes dans des tâches fortement contextualisées et finalisées : dans le cadre des autres disciplines, lorsqu'ils lisent pour apprendre, en sciences, en histoire, etc. Ces activités de compréhensions restent toutefois peu didactisées et encore moins évaluées !

<sup>29</sup> Eventuellement dans le but, ensuite, de raconter l'histoire à d'autres ou de présenter la civilisation mongole, dans une exposition par exemple.

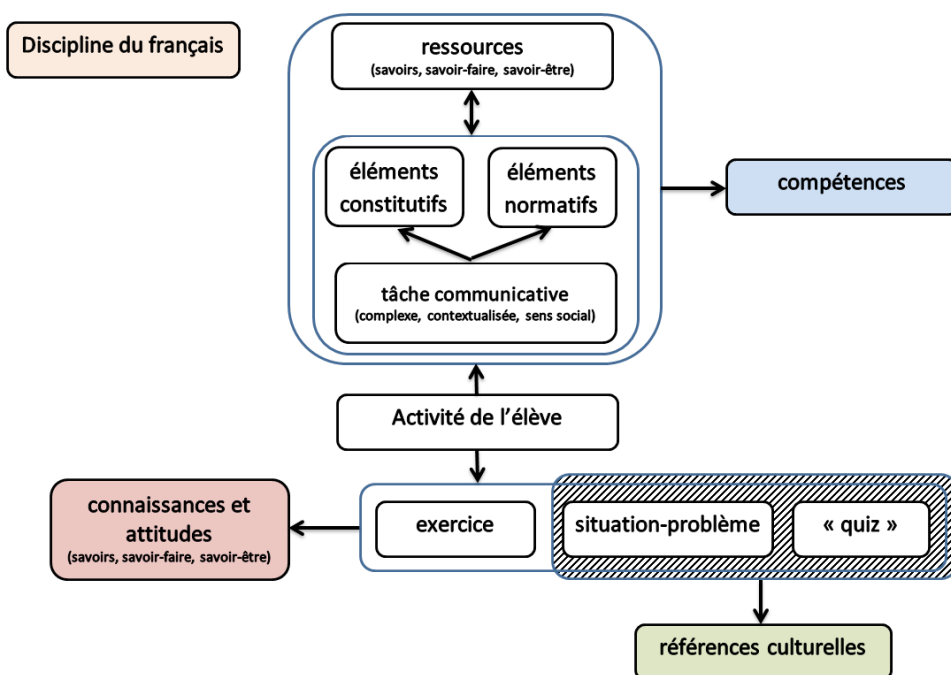


Figure 6 : Un modèle pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation

Pour la compréhension de l'écrit et plus largement pour la discipline du français, nous voulons ainsi souligner que tous les objets du PER ne sont pas de même nature, ce qui implique qu'ils sont/peuvent être opérationnalisés dans des activités de différents types.

Un exemple de *tâche communicative* serait, pour le texte qui raconte, « lire un fragment du récit de voyage de Marco Polo pour raconter oralement son histoire à ses camarades de classe dans le but de les intéresser » ou, pour le texte qui transmet des savoirs, « lire des brochures sur les légumes pour créer un potager en classe ». La tâche communicative, que nous entendons comme une succession d'actions réalisables par l'élève (Brousseau, 2004), pour mettre en œuvre des compétences, doit être contextualisée, d'une certaine complexité, et avoir un sens social. Les *exercices* ont pour but le renforcement et l'automatisation de certaines habiletés. Il peut s'agir d'exercices pour travailler l'automatisation du décodage – si on pense aux processus de niveau inférieur de la lecture –, pour repérer (compréhension) ou produire des formes variées de reprise d'un actant dans un texte narratif ou d'un mécanisme grammatical dont on veut construire la maîtrise (ex : accord du sujet avec le verbe). Dans une *situation-problème*, ce qui importe n'est pas le sens «social» de l'activité ni la contextualisation de l'activité mais la potentialité de la situation-problème à faire apprendre – et, pour motiver les élèves, l'intérêt qu'elle a à même de susciter : il y a un problème à résoudre, un obstacle à franchir et c'est la résolution même du problème qui fournit les nouvelles connaissances à acquérir (tout en mobilisant des savoirs, savoir-faire et savoir-être déjà là).<sup>30</sup> Un exemple dans le domaine de la compréhension pourrait être de trouver des indices dans un polar pour repérer les diverses apparitions du « suspect » tout en découvrant ainsi diverses formes de reprises encore pas ou peu connues. Finalement, ce que nous appelons « *quiz* » fait référence aux questions qui interrogent sur des connaissances, dans le but d'exposer des savoirs et des savoir-faire de l'élève. Notons qu'une telle exhibition n'a de sens qu'en rapport avec des connaissances constituant des références culturelles socialement légitimées.

Pour illustrer notre modèle, nous partons de deux exemples – inspirés de *L'île aux mots* – qui se rapportent l'un au texte qui raconte et l'autre au texte qui transmet des savoirs. Nous allons montrer comment ils pourraient être traités à la lumière de notre modèle pour ce qui concerne d'abord les compétences, puis les connaissances et les références culturelles.

<sup>30</sup> Voir, notamment, Astolfi, 1993.

### 7.1 Le travail et l'évaluation des compétences

La question centrale a été de savoir à quel niveau placer les compétences dans le PER de telle manière qu'on puisse trouver des tâches satisfaisant à nos conditions (cf. *supra*, p. 9). Nous avons fait le choix de partir des regroupements de genres (cf. partie 3), d'une part parce que ceux-ci constituent, avec les axes thématiques, une des dimensions organisatrices du PER, d'autre part parce que ces regroupements représentent selon nous, dans un premier temps en tout cas, le « bon » niveau pour relier les compétences à des tâches à la fois socialement pertinentes et relativement complexes.

Lorsqu'on s'intéresse aux compétences, chaque tâche « complexe » doit être appréhendée globalement, en tant qu'elle est réalisée ou non, de manière adéquate ou non. C'est ainsi qu'elle devient susceptible de favoriser le développement de la compétence visée, par la mobilisation d'un « ensemble intégré de ressources » qui ne sont par définition jamais totalement déterminables à l'avance. Et c'est également ainsi, dans la perspective de l'évaluation, qu'elle nous fournit une base pour « dire quelque chose » de la compétence de l'élève à effectuer cette tâche (ou, pour généraliser quelque peu, ce type de tâches), pour en inférer la compétence de l'élève (cf. partie 5). Selon cette conception, la compétence, à proprement parler, ne se mesure pas<sup>31</sup> : elle peut faire l'objet d'une *évaluation qualitative* basée sur des inférences portant (a) sur ce que montre l'effectuation de la tâche effectivement réalisée, et (b) ce qu'on peut, sur la base de cette tâche et d'autres du même « type » réalisées à d'autres moments, supposer d'une « compétence générale » à effectuer ce type de tâches.

Pour appréhender cette globalité, nous devons définir et prendre en compte les éléments qui sont constitutifs – indispensables – à la réalisation de la tâche pour que celle-ci soit effectivement réalisée et qu'on puisse parler alors de réussite ou non face à la tâche (« exercer efficacement une activité » dans la définition du PER). A ces éléments constitutifs s'ajoutent des critères *normatifs*<sup>32</sup> qui nous renseignent sur la manière dont la tâche a été réalisée et dépendent des attentes ou exigences sociales à propos de la manière d'effectuer une tâche donnée<sup>33</sup>.

Dans le tableau ci-dessous, nous décrivons deux tâches de compréhension écrite selon notre modèle<sup>34</sup>.

**Tableau 3 : mise à l'épreuve du modèle dans deux tâches de compréhension écrite**

	Le texte qui raconte	Le texte qui transmet des savoirs
<b>Tâche communicative</b>	Lire (comprendre et analyser) un conte pour en faire ensuite une lecture à haute voix devant un public d'élèves plus jeunes afin de les distraire	Lire différents textes sur les lunes du système solaire pour réaliser un dossier sur ce sujet
<b>Compétence langagière activée</b>	Lire un texte qui raconte	Lire un texte qui transmet des savoirs
<b>Éléments constitutifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier le sujet et les principaux éléments constitutifs du genre abordé (lieu, moment, personnages, succession chronologique des événements)</li> <li>- identifier les différentes parties du texte</li> <li>- interpréter le conte afin d'en dégager le sens, la morale</li> <li>- repérer les articulations du texte afin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- définir ce qu'on cherche</li> <li>- (éventuellement rechercher des documents) / identifier les différents textes disponibles</li> <li>- repérer les informations recherchées</li> <li>- vérifier les informations tirées d'un texte en les comparant avec celles figurant dans d'autres textes (&lt; PER)</li> <li>- réunir et organiser (classement, hiérar-</li> </ul>

<sup>31</sup> Rappelons qu'elle n'est pas somme de ressources prévisibles mais le produit de l'intégration des ressources diverses qui sont mobilisées et intégrées par l'individu.

<sup>32</sup> Pour le moins dans le cas de la production écrite / orale car, pour la compréhension, il s'avère difficile de définir à quoi pourraient correspondre ces critères normatifs... La question reste par conséquent ouverte.

<sup>33</sup> Ces deux notions sont empruntées à la théorie des actes de langage de J. R. Searle (1969/2009), qui distingue des règles constitutives et normatives dans la réalisation des actes de langage.

<sup>34</sup> Etant donné les problèmes posés par le texte de *L'île aux mots* pris jusqu'ici comme exemple (ambiguïté du genre récit de voyage, absence de véritable tâche finalisée de compréhension...), nous préférons nous appuyer ici sur d'autres exemples; le second est toutefois inspiré d'une thématique abordée dans *L'île aux mots*.

	Le texte qui raconte	Le texte qui transmet des savoirs
	<ul style="list-style-type: none"> <li>d'adapter la lecture (pauses, intonation...)</li> <li>- repérer les « difficultés » du texte (vocabulaire, constructions syntaxiques, vocalisation...) afin de préparer la lecture et d'éventuelles stratégies facilitatrices</li> <li>- etc.</li> <li>- [préparation et réalisation de la lecture publique]<sup>35</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>chisation...) ces informations en vue de la rédaction du dossier</li> <li>- établir des liens entre les informations réunies et ses propres connaissances (&lt; PER)</li> <li>- - etc.</li> <li>- [production du dossier]</li> </ul>
<b>Quelle « compréhension » ?</b>	Saisir le sens profond du texte afin de pouvoir ensuite le restituer de manière adéquate et expressive	Réunir des informations intéressantes et pertinentes en vue de la constitution du dossier

Comme on le voit, les éléments constitutifs diffèrent fortement d'une tâche à l'autre, d'un genre à l'autre. Et il en va de même pour le sens même qu'on doit donner à l'idée de « compréhension du texte ». De telles tâches semblent donc bien de nature à favoriser le développement des compétences visées, qui s'avèrent elles aussi fort différentes dans l'un et l'autre cas.

L'enseignement et l'évaluation de ces compétences doivent être basés sur la réalisation de ces éléments constitutifs. Cependant, pour réaliser de telles tâches – et exprimer ainsi sa compétence –, chaque individu va recourir à divers savoirs, savoir-faire (connaissances) et savoir-être (attitudes, dispositions), potentiellement mobilisables mais généralement pas totalement prévisibles – qui deviennent des ressources dès lors qu'ils sont effectivement mobilisés au service d'une compétence. Dans la vie courante, en fait, nous ne nous intéressons guère à ces ressources, car seul au final le résultat importe.<sup>36</sup> En contexte de formation (en particulier pour des évaluations diagnostiques ou formatives), en revanche, la prise en compte des ressources mobilisées est pertinente car elle nous renseigne sur celles qui sont maîtrisées (à des degrés variables) et celles qui, précisément, font obstacle à la bonne réalisation de la tâche et qui, dès lors, doivent faire l'objet de remédiations. C'est pourquoi il paraît important de proposer un modèle qui articule explicitement ces deux niveaux d'analyse. Il importe donc, dans la perspective de l'évaluation, de définir comment peuvent être articulées la prise en compte de la performance dans sa globalité et la mesure de la maîtrise des ressources afin de fonder nos inférences permettant d'évaluer – qualitativement – les compétences de l'élève.

En lien avec chaque compétence, une liste de ressources langagières (S, SF {connaissances}, SE {attitudes, dispositions}) dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont susceptibles d'être mobilisées par cette compétence / pour la réalisation de la tâche en situation, peut donc être établie. Cette liste – qui ne peut toutefois jamais être totalement prédéterminée ni exhaustive – devrait s'appuyer principalement (1) sur les éléments du PER figurant dans la *Progression des apprentissages* (parfois dans les *Attentes fondamentales*) et (2) sur les MER en usage<sup>37</sup>. Les objets figurant dans cette liste – savoirs, savoir-faire et savoir-être – acquièrent leur pertinence du fait de leur relation (potentielle) à des compétences lorsque celles-ci sont activées en contexte. Pour être disponibles, « mobilisables », ils doivent cependant être également travaillés pour eux-mêmes à travers des activités, tâches ou exercices spécifiques, de manière plus ou moins contextualisée et finalisée. En lien avec la compétence « Lire un texte qui transmet des savoirs », on aura intérêt, par exemple, à travailler les connaissances des élèves relatives aux éléments visuels qui accompagnent le texte (tableaux, images, etc.) afin de les préparer à prendre en compte ces éléments, à les relier de manière adé-

<sup>35</sup> Nous indiquons ici entre crochets ce qui ne relève plus à proprement parler de la tâche de compréhension.

<sup>36</sup> Lorsque nous lisons un article de journal, achetons un meuble ou recevons une addition au restaurant, nous ne nous intéressons généralement guère à la manière dont cet article, ce meuble ou cette addition ont été réalisés (*tous les moyens sont bons...*), à moins que certains éléments normatifs ou, plus grave, constitutifs de l'activité ayant mené à ce produit s'avèrent défectueux.

<sup>37</sup> En plus, il nous a souvent paru nécessaire d'ajouter quelques autres ressources, explicitées ni dans le PER ni dans les MER, mais qui sont en quelque sorte pré-supposées par celles qui sont mentionnées : savoir utiliser quelques organisateurs argumentatifs suppose par exemple de savoir ce qu'est un organisateur argumentatif et d'en connaître quelques-uns.

quate au texte, etc. On pourra également travailler le repérage des organisateurs énumératifs, de cause et de conséquence, qui jouent un rôle important dans ce genre textuel (cf. PER, Domaine Langues, Cycle 2, p. 30).

Dans la perspective d'une évaluation des compétences, une part – distincte – de l'évaluation peut porter sur la maîtrise de certaines ressources dont le choix sera fondé soit (cas idéal) sur la nécessité de ces ressources pour l'effectuation de la tâche globale (par exemple : la compréhension de la raison d'être d'un tableau dans un texte qui transmet des savoirs), soit sur un choix lié au programme et explicitement annoncé<sup>38</sup>.

## 7.2 Le travail et l'évaluation des connaissances et des références culturelles

Comme nous l'avons vu, ces ressources mises au service des compétences sont en même temps des connaissances (de type savoirs et savoir-faire) ou des attitudes (savoir-être) – et, pour certaines d'entre elles des références culturelles (cf. *supra*, partie 5). Afin d'être mobilisables, disponibles, elles doivent donc être travaillées pour elles-mêmes, en tant que connaissances ou attitudes, au moyens d'exercices, de situations-problèmes, voire de quiz. Nous ne développerons pas davantage ce point dans la mesure où ce type de travail correspond davantage à ce qui est habituellement fait dans les classes. Le tableau ci-après présente quelques exemples d'activités possibles autour de connaissances utiles à la compréhension du texte *Le livre des merveilles : au palais du Grand Khan*<sup>39</sup>.

Tableau 4 : le travail des connaissances

Les connaissances				
	Le texte qui raconte		Le texte qui transmet des savoirs	
<b>Exercices</b>	Exercice lexical autour du vocabulaire de la richesse : recherche de synonymes, d'antonymes, etc.		Exercice portant sur les diverses manières de formuler un (sous-)titre : phrase active, phrase passive, phrase nominale. + exercice lexical portant sur la nominalisation.	
		<b>références culturelles</b>		<b>références culturelles</b>
<b>Situations-problèmes</b>	Insérer des adjectifs dans des groupes nominaux afin de faire ressortir la magnificence du palais.	Connaissance du vocabulaire.	Sous-titrer des parties de texte. Usage d'hyperonymes.	Connaissance du vocabulaire : hyperonymes et hyponymes
<b>« quiz »</b>	Connaissances sur les récits de voyage.	Idem.	Connaissances sur les parties constitutives d'un texte qui transmet des savoirs.	Idem.

Les connaissances doivent également être évaluées, soit dans le cadre d'une évaluation centrée sur les compétences en distinguant alors clairement les deux aspects de l'évaluation (évaluation qualitative des éléments constitutifs et normatifs d'une part, évaluation des ressources mises en œuvre d'autre part), soit dans des épreuves autonomes, plus ou moins contextualisées, à visée plutôt formative dans la mesure où elles constituent des « outils » et non pas le but de l'apprentissage<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Voir à ce propos les éléments de la progression des apprentissages figurant dans le PER et illustrés ci-avant.

<sup>39</sup> Texte qui, rappelons-le, peut être considéré soit comme un texte qui raconte, soit comme un texte qui transmet des savoirs.

<sup>40</sup> Excepté cependant celles qui sont considérées comme des références culturelles socialement légitimées et qui peuvent donc également, en tant que telles, être évaluées de manière « certificative ». Certains savoir-être peuvent également – dans l'enseignement surtout – être considérés comme faisant partie de la culture commune, comme par exemple la disponibilité à collaborer, à prendre en compte l'avis des autres.

La difficulté, pour ces références culturelles, consiste à trouver un *juste milieu* entre l'absence de culture (on est souvent frappé, par exemple, par le peu de connaissances des gens à propos de ce qu'est une langue, un dialecte, de l'origine et de l'histoire du français, etc.) et l'exhibition de connaissances culturelles dont l'intérêt ne va pas toujours de soi...



## 8. Conclusion et perspectives

Dans la perspective de l'évaluation de la compréhension écrite en lien avec le PER, nous avons commencé par nous intéresser à la manière dont la lecture était traitée dans ce plan d'études, ensuite nous avons précisé les notions qui nous paraissent pertinentes pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation (connaissances, attitudes, compétences...), notamment en compréhension de la lecture, puis nous avons proposé un modèle qui tente de clarifier et articuler l'ensemble des « objets » susceptibles – dans le cadre d'activités scolaires de divers types (tâches, exercices, etc.) – d'un apprentissage et, éventuellement, d'une évaluation. Finalement, nous avons esquissé quelques principes en vue de l'évaluation de la lecture. De nos analyses, nous avons pu dégager un certain nombre d'éléments, souvent bien connus mais qui nous semblent mériter d'être repris ci-dessous.

1. Il importe de réaffirmer avec force les liens étroits entre l'évaluation et l'enseignement. Cela suppose qu'on recherche une certaine cohérence entre ces deux domaines mais ne signifie toutefois pas qu'ils sont équivalents et, par exemple, qu'on doit nécessairement évaluer ce qu'on enseigne. Lorsqu'on enseigne la lecture, il nous paraît envisageable de proposer des tâches complexes et inédites aux élèves mais cela peut poser problème, car en raison du contrat didactique, on est censé évaluer ce qu'on enseigne.

2. La notion même de « compréhension d'un texte » doit être précisée : qu'est-ce que cela signifie, finalement, lorsqu'on dit d'un élève qu'il a « compris » un texte ?

La compréhension est contextuelle, liée en particulier au genre de texte et à la visée de la lecture. L'évaluation devra par conséquent être différenciée en fonction notamment de ces paramètres. Ainsi, la compréhension du texte dans son ensemble n'est pas la somme de la compréhension de chacun des éléments qui le composent : certains d'entre eux deviennent pertinents et importants en fonction de la visée de la lecture, de la tâche et du genre de texte. La compréhension est le produit d'une construction du sujet en fonction de ces différents paramètres.

Par conséquent, pour mesurer si un élève a compris « globalement » un texte, nous postulons qu'il ne suffit pas de poser des questions portant sur différents éléments de contenus pris ci et là dans le texte mais qu'il est nécessaire de lui poser des questions qui touchent aux éléments constitutifs et normatifs de la tâche – éléments qui ne peuvent être définis qu'en lien au contexte de la lecture (cf. notre modèle).

3. L'évaluation met en jeu des objets de nature différente (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qui sont opérationnalisés dans des activités de différents types : des tâches communicatives (évaluation de compétences), des exercices, des situations-problèmes et des quiz (évaluation de connaissances, de références culturelles)<sup>41</sup>. Ainsi, les modalités de l'évaluation diffèrent en fonction du type d'objet :

3.1. S'il est évidemment important de favoriser le développement des compétences en lecture dans l'enseignement, nous considérons qu'il est possible, en tenant compte d'un certain nombre de conditions, de les évaluer en proposant des tâches qui répondent – en partie – aux éléments définitoires que nous avons retenus pour la notion de compétence (complexité, contextualisation, sens social...). Toutefois, il est difficile, voire impossible, de proposer en classe des tâches qui répondent totalement à ces éléments définitoires, notamment en raison du poids de ce qu'on nomme la « forme scolaire » (Audigier, 2008). Il est indispensable cependant que les tâches proposées aux élèves soient au moins en partie contextualisées, finalisées et qu'elles fassent sens. Comme nous l'avons souligné à maintes reprises, on ne lit pas simplement un texte pour le « comprendre », on y cherche des informations, on est transporté par l'histoire, etc.

Ainsi, la notion de compétence peut faire sens dans le contexte scolaire mais en version « atténuée ». Cela, selon nous, doit être dit clairement, afin qu'il n'y ait pas tromperie sur la marchandise ! Autrement dit, les compétences travaillées et évaluées à l'école sont des compétences scolaires, disciplinaires<sup>42</sup>. Si elles sont choisies de manière pertinente, leur prise en compte peut constituer un apport réel en vue

<sup>41</sup> Soulignons que les distinctions entre les différentes activités ne sont pas si claires, par exemple la situation-problème partage un certain nombre de caractéristiques avec la tâche communicative.

<sup>42</sup> Peut-être transversales, parfois, ainsi que le suggère le PER. Mais nous ne traitons pas cette question ici.

d'un enseignement moins morcelé, mieux contextualisé, plus signifiant. Mais il importe en tous les cas d'éviter de tout considérer comme des compétences, les savoir-faire les plus locaux en particulier, au risque de faire perdre à cette notion tout ce qui fait son intérêt.

Ainsi, il est donc possible d'évaluer les compétences, ou plus précisément de rendre compte de leur développement. Pour ce faire, il s'agit de concevoir des évaluations critériées, qualitatives, de mettre l'accent sur la compréhension « globale » du texte par l'élève, à partir de sa performance (les traces) et en fonction d'une analyse de la tâche (scolaire).

3.2. Les connaissances peuvent également être évaluées. Si c'est dans une évaluation centrée sur les compétences, elles nous renseignent sur les éléments qui font encore obstacle. Si elles sont évaluées pour elles-mêmes, l'évaluation devrait être formative ou diagnostique dans la mesure où les connaissances ne sont pas une finalité en soi, à moins qu'elles n'acquiescent le statut de références culturelles.

3.3. Quant aux références culturelles – en tant qu'objets socialement / scolairement légitimes –, elles devraient aussi être évaluées mais de manière clairement distincte d'une évaluation portant sur les compétences.

L'étude de ces liens entre types d'objets et formes d'évaluation seront au centre de nos travaux à venir.

4. La manière dont peut être pensée l'évaluation des connaissances, des références culturelles et des compétences dépend largement du type d'évaluation (sommative, formative...) et des finalités de l'évaluation (évaluation système, épreuve en classe, etc.).

Finalement, notre modélisation devrait aider les différents acteurs de l'éducation (enseignants, formateurs, concepteurs d'épreuve...) à clarifier le statut des objets du PER, par exemple en compréhension de l'écrit, en mettant en évidence que tous ne sont pas de même nature et, surtout, en tirant les conséquences de ce constat pour l'évaluation : en fonction de ce qu'on souhaite évaluer, il est nécessaire de se demander dans quel genre d'activité il est possible de les mettre en œuvre (ce qui a une influence sur ce qui va être mesuré) et comment inférer des compétences et/ou des connaissances, voire des références culturelles, à partir de la performance de l'élève. Tout compte fait, il importe de savoir ce qu'on évalue et de quelle manière il est possible de le faire.

Notre modélisation devrait également les aider à mieux percevoir ce qu'il y a à la fois de semblable et de différent dans l'enseignement / apprentissage et dans l'évaluation – en rappelant notamment la nécessité d'inscrire l'évaluation dans une démarche didactique cohérente avec celle de l'enseignement.

Dès que notre modèle sera stabilisé, nous le soumettrons aux acteurs du terrain afin de voir s'il *tient la route*. Dans la mesure où nous souhaitons faire avancer la réflexion sur l'évaluation, notamment en compréhension de l'écrit, en lien avec le PER, nous avons l'intention de proposer une sorte de guide méthodologique proposant des démarches à suivre pour l'évaluation. Ce guide proposera aux personnes concernées (enseignant-e-s, concepteur/trice-s de tests, auteur-e-s de MER...) des démarches leur permettant de construire des outils d'évaluation à partir des objets du PER et des MER. Cette « méthodologie » prendrait alors la forme d'une procédure illustrée et commentée. L'avantage serait d'offrir ainsi une formule souple, au plus près aussi des acteurs qui pourraient construire des outils en fonction du contexte dans lequel ils travaillent. Ce guide méthodologique devrait par exemple indiquer, pour favoriser le développement des compétences, comment choisir une tâche, une situation, comment définir les éléments constitutifs et normatifs pour l'évaluation de la réalisation de la tâche, comment repérer et évaluer les ressources mises en œuvre, comment inférer la compétence à partir de la réponse à la tâche.

## Bibliographie

- Astolfi, J.P. (1993). Placer les élèves en « situation-problème » ? *Probio-Revue*, 16(4).
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales. *Babylonia*, 3, 8-13.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Best, R.M., Floyd, R.G. & McNamara, D.S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29(2), 137-164.
- Brousseau, G. (2004). *Tâche, situation, activité* [Page Web]. Accès : <http://www.ssrmd.ch/SSRDM/actualite/materiels/tachebrousseau.pdf> (Page consultée le 01.07.2014).
- Calaque, E. (1994). Un point de vue sur l'évaluation de la compréhension des textes : l'itinéraire de lecture. *Lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, 10, 89-102.
- Candelier, M. (Éd.). (2012). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources = FREP: a framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures: competences and resources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes (CELV).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : [http://www.ciip.ch/la\\_ciip/documents\\_officiels/declarations\\_politiques](http://www.ciip.ch/la_ciip/documents_officiels/declarations_politiques) (Page consultée le 11.11.2013).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2011). *Le PER, c'est quoi ?* [page web] Accès [https://www.fr.ch/dics/files/pdf34/PER\\_cest-quoi\\_07-11.pdf](https://www.fr.ch/dics/files/pdf34/PER_cest-quoi_07-11.pdf) (Page consultée le 7.7.2014).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel : CIIP [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch/> (Page consultée le 11.11.2013).
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France (Quadrige).
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Dabène, M. (1994). Présentation : l'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux. *Lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, 10, 7-12.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (Eds). (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Eason, S.H., Goldberg, L.F., Young, K.M., Geist, M.C. & Cutting, L.E. (2012). Reader-text interactions: how differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 104(3), 515-528 [Page Web]. Accès : <https://www.apa.org/pubs/journals/features/edu-104-3-515.pdf> (Page consultée le 27.06.2014).
- Fayol, M. & Gombert, J.E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J.A. Rondal & E. Esperet (Dir.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 565-594). Sprimont : Mardaga.
- Graesser, A.C., McNamara, D.S. & Kulikowich, J.M. (2011). Coh-Metrix: providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational researcher*, 40(5), 223-234.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological review*, 95(2), 163-182.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littérature ? : regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, 7/8, 71-95.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Eds d'Organisation.
- Marc, V. & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp).
- McNamara, D.S., Kintsch, E., Songer, N.B. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better: interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1-43.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of the mediated mind*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pekarek Doehler, Simona (2005) : De la nature située des compétences. In : Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea & Michèle Pouliot (Eds) : *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 41-68.
- Rey, B., Carrette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 76, 18 p.

- Roth, M. & de Pietro, J.-F. (Eds). (2013). Quoi et comment évaluer en référence au Plan d'études romand (PER) : premières pistes : rapport scientifique intermédiaire. Neuchâtel : IRDP (document interne).
- Searle, J.R. (2009). *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*. Paris : Hermann.
- Shavelson, R.J. (2012a). An approach to testing & modeling competence. In S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn & J. Fege (Eds), *Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges* (pp. 19-33). Rotterdam : Sense Publishers.
- Shavelson, R.J. (2012b). Assessing business-planing competence using the Collegiate Learning Assessment as a prototype. *Empirical research in vocational education and training*, 4(1), 77-90.
- Turcotte, A.G. (1994). Compétences et perceptions du lecteur évalués de façon authentique. *Lidil : revue de linguistique et de didactique des langues*, 10, 13-37.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). New York : Guilford Press.

### **Moyens d'enseignement cités :**

- Bentolila, A. (Dir.). (2010/2012). *L'île aux mots : français (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>), 2<sup>e</sup> cycle*. Paris : Nathan (adaptation CIIP).
- Bourdin, R. et al. (2010/2011). *Mon manuel de français (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup>), 2<sup>e</sup> cycle : lire, dire, écrire dans toutes les disciplines*. Paris : Retz (adaptation CIIP).
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (Dirs). (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (4 vol. en 8 fascicules). Bruxelles : De Boeck & Larcier (COROME).



# Récits de voyage

Copies du manuscrit original du livre de Marco Polo : *Le devisement du monde* ou *Le livre des merveilles*, 1298.



Hommage des frères Polo au Grand Khan.



Le Grand Khan dans le parc de Ciandu.

## Le livre des merveilles : au palais d'été du Grand Khan

*En 1271, Marco Polo accompagne son père et son oncle, tous deux marchands vénitiens, pour un long voyage en Asie. Il a tout juste dix-sept ans. Ils se rendent à la cour de l'empereur mongol Kubilaï Khan, petit-fils du premier empereur mongol Gengis Khan, afin de faire du commerce.*

Quand on quitte la ville que je vous ai nommée et qu'on voyage trois journées, on trouve une cité qui s'appelle Ciandu<sup>1</sup>. Le Grand Khan, qui maintenant règne et que l'on nomme Kubilaï Khan, y a fait bâtir un vaste palais de marbre dont une partie est au milieu de la cité, et l'autre sur sa muraille. Les salles, chambres et corridors sont dorés et décorés de fresques de bêtes et d'oiseaux, d'arbres et de fleurs, et de bien d'autres choses encore. C'en est délice et merveille à voir ! À partir de ce palais est construite une seconde muraille qui renferme une plaine. On ne peut y pénétrer qu'à partir du palais et elle est fortifiée comme un château. Le Grand Khan y tient toutes sortes de bêtes sauvages qui ne sont pas féroces – cerfs, chevreuils et biches – pour donner à manger aux faucons qu'il élève. Il vient en personne voir les cages au moins une fois par semaine. Le Grand Khan chevauche souvent dans ce parc enclos

**1. Ciandu :** ville au centre de la Mongolie où l'empereur passe l'été.



2. un bosquet :  
un petit bois.

3. un haras :  
un élevage de chevaux.

de murs, avec un léopard apprivoisé en croupe. Pour son plaisir et son amusement, il laisse le léopard attraper une de ces bêtes, daim, cerf ou chevreuil, et la fait ensuite donner aux faucons.

Je dois vous dire encore qu'au milieu de ce parc, là où se trouve un joli bosquet<sup>2</sup>, le Grand Khan a fait construire un grand palais en bambous. Ce palais où il habite repose sur des piliers dorés et vernis. Au sommet de chaque pilier, un dragon doré enroule sa queue autour du pilier et soutient le plafond de sa tête et de ses deux bras écartés. Le toit est fait de bambous si épais que l'eau ne peut les pourrir et que les peintures ne peuvent s'abîmer. [...] Le Grand Khan a fait construire son palais de telle sorte qu'il peut le faire démonter sans peine et le transporter là où il veut.

Je dois vous préciser que le Grand Khan habite là trois mois de l'année : en juin, juillet et août, tantôt dans le palais de marbre, tantôt dans celui de bambou. Il échappe ainsi à la chaleur brûlante de l'été, car l'air y est plus frais et tempéré. Pendant ces trois mois que je viens de citer, le Grand Khan laisse le palais dressé, mais dès qu'il s'en va, il le fait démonter. Les autres mois de l'année, il le garde démonté en morceaux.

Quand arrive le vingt-huitième jour de la lune du mois d'août, le Grand Khan quitte chaque année Ciandu et son palais. Je vous expliquerai plus tard pourquoi. Il possède un haras<sup>3</sup> de chevaux et de juments blancs comme neige, en grand nombre, soit plus de dix mille juments. Nul au monde n'oserait boire le lait de ces juments blanches, à l'exception du Grand Khan et de sa famille. [...]



Le Grand Khan dans son parc, entouré de ses bêtes : des loups, des tigres, des chiens, des léopards et des lions. Illustration du livre de Marco Polo.



Portrait de Kubilaï, Grand Khan des Mongols de 1260 à 1294.

4. les esprits : les dieux.

5. leurs incantations : des paroles « magiques » prononcées pour obtenir quelque chose.

40. Les astrologues ont dit au Grand Khan qu'il doit répandre dans l'air et sur la terre un peu de lait de ces juments blanches le vingt-huitième jour de la lune d'août de chaque année, afin que tous les esprits<sup>4</sup> aient à boire et protègent ses biens.

45. Le Grand Khan quitte donc sa résidence au mois d'août pour aller sacrifier de sa main du lait aux dieux. Le jour de la cérémonie, du lait de jument est préparé en grande quantité dans des coupes de fête, et le roi en personne le répand ici et là en l'honneur de ses dieux. Les astrologues disent que les dieux boivent le lait versé. À la fin de la cérémonie, le roi boit du lait de ses juments blanches.

50. Je vous raconterai encore une merveille que j'avais oubliée : quand le Grand Khan demeure dans son palais et qu'il y a de la pluie, du brouillard ou du mauvais temps, de sages astrologues et enchanteurs montent sur le toit du palais. Par leur science et leurs incantations<sup>5</sup>, ils ordonnent à tous les nuages, à la pluie et au mauvais temps de quitter le palais. Si bien qu'au-dessus du palais, jamais une goutte d'eau ne tombe et que le mauvais temps s'en va autre part. Oui, parfaitement :  
55. la pluie, la tempête et l'orage tombent aux alentours, mais le palais n'est pas touché.

Marco Polo, *Le devisement du monde* ou *Le livre des merveilles*.



### Comprenons le texte ensemble

- 1 Où se passe ce récit ? À quelle époque ?
- 2 Qui est le narrateur ?
- 3 Qui est le Grand Khan ? Quel autre nom lui donne-t-on ?
- 4 Combien de palais le Grand Khan a-t-il à Ciandu ? En a-t-il ailleurs ? Qu'est-ce qui te permet de l'affirmer ?
- 5 Qu'est-ce qui montre la richesse et la puissance du Grand Khan ?
- 6 Pourquoi ce récit de voyage a-t-il pour titre *Le livre des merveilles* ? Retrouve le mot « merveille » dans le texte. Que désigne-t-il ?
- 7 Fais la liste de ce qui étonne le narrateur.
- 8 Qu'est-ce qui te semble aujourd'hui le plus surprenant dans ce récit ?



### Je résume un épisode de ce récit

- Raconte la fin du récit de Marco Polo (de la ligne 38 jusqu'à la fin) à quelqu'un qui ne connaît pas ses aventures.
- Résume cet épisode en trois ou quatre lignes, en ne mentionnant que les informations les plus importantes.
- Tu peux commencer ainsi : Dans *Le livre des merveilles*, Marco Polo raconte...



## **Auteur(e)s**

Murielle Roth a étudié les sciences de l'éducation et la linguistique à l'Université de Neuchâtel. Actuellement, elle est chercheuse à l'Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel. Ses centres d'intérêt sont la mesure de l'efficacité du système éducatif suisse, les pratiques évaluatives en classe, la promotion de la littératie en Suisse, ainsi que les pratiques langagières familiales dans des contextes de migration.

Jean-François de Pietro est collaborateur scientifique à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP, Neuchâtel). Linguiste de formation, ses principaux travaux actuels portent sur l'enseignement et l'apprentissage du français (en particulier l'oral et la grammaire), sur l'évaluation et sur les démarches d'éveil aux langues, à la fois dans une perspective scientifique (projets EVLANG et CARAP) et à travers la conception de supports didactiques pour l'école romande (projet EOLE).

Verónica Sánchez Abchi a fait son Doctorat en Sciences du Langage – Mention Linguistique appliquée à l'Enseignement – à l'Université Nationale de Córdoba en Argentine. Aujourd'hui, elle travaille comme assistante à l'Institut de Recherche et de Documentation pédagogique (IRDP) à Neuchâtel et à la FAPSE de l'Université de Genève. Ses travaux se centrent sur l'enseignement de la production écrite, les pratiques d'évaluation en L1 et l'apprentissage des langues minoritaires dans des contextes plurilingues.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2014 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)



# Wie kann das Lesen mit Bezug auf den Lehrplan der französischen Schweiz beurteilt werden?

Murielle Roth, Jean-François de Pietro et Verónica Sánchez Abchi

## Abstract

Mit Inkrafttreten des neuen Lehrplans der französischen Schweiz (Plan d'études romand PER) stellen sich verschiedene Fragen, unter anderem auch hinsichtlich der Beurteilung. Der PER bildet den Bezugsrahmen für das Lehren und Lernen. Er beschreibt die Bildungsziele und -inhalte für alle Schülerinnen und Schüler während der obligatorischen Schulzeit. In Bezug auf die Beurteilung bleibt er aber eher vage: Was genau soll beurteilt werden? Welchen Stellenwert haben die genannten Ziele (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen usw.)? Welche Art von Fähigkeiten (konzeptionelle, praktische) und welcher Fähigkeitsniveaus werden erwartet?

In diesem Artikel wird am Beispiel des Leseverstehens ein Beurteilungsrahmen vorgestellt, der mit dem Lehrplan kompatibel ist. Er berücksichtigt die Eigenheiten der zu beurteilenden Gegenstände sowie unterschiedliche Situationen, in welchen diese Gegenstände relevant werden (z.B. kommunikative Aufgaben, Übungen, oder komplexe Problemstellungen). Auf der Basis einer Analyse von offiziellen Dokumenten, Lehrmitteln und Testinstrumente befassen sich die AutorInnen zunächst mit «Lesefähigkeiten», um die Bedeutung des «Textverstehens» herauszuarbeiten. In einem zweiten Schritt erarbeiten sie Konsequenzen ihrer Befunde für das Beurteilen. Die Analyse zeigt, dass es für unterschiedliche Gegenstände der Beurteilung auch unterschiedliche Beurteilungsformen braucht. Im Hinblick auf eine weiterführende Diskussion formulieren die AutorInnen abschliessend einige Prinzipien für eine Lehrplankonforme Beurteilung.

## Schlüsselwörter

Lehrplan der französischen Schweiz, Leseverstehen, Beurteilung von Lesefähigkeiten, Kompetenzen  
Kenntnissen, Modellbildung