

# Les composantes de la compétence en lecture littéraire

Érick Falardeau, Marion Sauvaire

DANS **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI** 2015/4 N° 191 , PAGES 71 À 84  
ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200930097

DOI 10.3917/lfa.191.0071

Date de mise en ligne : 23/12/2015

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-71?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE LITTÉRAIRE

**Érick FALARDEAU**

Université Laval, Québec

Centre de recherche interuniversitaire

sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

**Marion SAUVAIRE**

Université Laval, Québec

Centre de recherche interuniversitaire

sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

Il s'agira pour nous dans cette contribution non pas de remettre en question la légitimité des approches par compétences, mais d'analyser le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec 2009) afin de formuler des propositions théoriques inspirées de la recherche. Nous souhaitons ainsi outiller les enseignants et leurs formateurs, car la définition de la compétence à lire et apprécier des textes variés au secondaire n'est pas sans poser des problèmes théoriques. Pour apporter des pistes de solution, nous essaierons de montrer en quoi le volet littéraire de cette compétence s'inscrit dans des pratiques sociales de référence et dans des situations-problèmes qui sont susceptibles de donner sens à l'activité de lecture à l'école. Nous proposerons une définition de ses composantes, en clarifiant théoriquement celles adoptées dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Nous présenterons enfin une nomenclature des ressources susceptibles d'être mobilisées par des lecteurs compétents, afin de comprendre leur imbrication dans chacune de ces composantes.

## Mise en contexte

Malgré les nombreuses critiques qu'a essuyées l'approche par compétences (voir Dolz, Pasquier et Bronckart 1993 ; Dolz 2002), d'autres auteurs lui reconnaissent un caractère structurant :

[C]'est la situation-problème inédite qui rend nécessaire l'adaptation socio-cognitive – l'apprentissage, autrement dit – et c'est la possibilité de résoudre les problèmes d'une situation inédite (relevant d'une famille déterminée) qui constitue la pierre de touche d'une compétence. (Dumortier 2006 : 2)

C'est la nature de la situation qui appelle les savoirs et savoir-faire à mobiliser pour effectuer une tâche. L'apprentissage vient de l'appropriation

des ressources nécessaires à la résolution de la situation-problème à laquelle est confronté le sujet, soit un problème de lecture, d'écriture ou de communication orale. Ainsi, nous inscrivons notre réflexion théorique dans la suite des travaux de référence sur la notion de compétence en éducation (Le Boterf 1994) qui définissent cette dernière comme la mobilisation de ressources variées pour résoudre une situation complexe.

Au Québec, les programmes par compétences du secondaire – élèves de 12 à 17 ans – se sont attachés à décrire les pratiques langagières dans lesquelles les élèves seront appelés, tout au long de leur vie, à utiliser la langue et les textes dans des situations signifiantes. Ces pratiques langagières sont des pratiques sociales de référence au sens où l'entend J.-L. Martinand (2001), soit des pratiques sociales ancrées dans des contextes, qui impliquent des objets, des instruments, des tâches et des problèmes eux aussi ancrés dans des pratiques sociales. Parlant de littérature, les pratiques sociales de référence concernent la lecture d'œuvres complètes ou l'écriture de textes complets. Ce sont là des activités littéraires auxquelles est susceptible de se livrer toute personne souhaitant lire ou écrire de la littérature, à des fins professionnelles ou ludiques : des tâches de lecture dans lesquelles les élèves peuvent s'investir subjectivement en suivant l'intrigue d'un texte intégral, la totalité du destin d'un personnage. Ils ne peuvent seulement lire des extraits qui constituent plutôt des exercices de mise en œuvre de certains éléments de la compétence, pour consolider des connaissances ou des stratégies par exemple.

La compétence ne s'actualisera vraiment que dans la résolution de situations-problèmes construites pour l'apprentissage, donc transposées didactiquement en fonction des capacités et besoins des élèves. J.-M. De Ketele (2013) reconnaît deux composantes aux situations-problèmes :

1. Une situation complexe, c'est-à-dire un ensemble contextualisé d'informations présentées à l'élève et à analyser en vue de réaliser une tâche complexe ; la situation complexe demande une analyse de la part des élèves pour identifier et organiser les connaissances et savoir-faire pertinents à mobiliser pour réaliser la tâche.

2. Une tâche complexe, c'est-à-dire un processus de résolution et un produit face au problème posé par la situation. Plusieurs processus de résolution et connaissances peuvent être mobilisés pour parvenir à résoudre la situation posée aux élèves, situation qui devra se rapprocher le plus possible des situations sociales de référence.

Au secondaire, la lecture d'un roman comme *L'Écume des jours* de B. Vian s'inspire d'une véritable pratique sociale de référence qui peut donner lieu à la résolution de problèmes complexes. L'absurde, pour prendre cet exemple, représente pour les lecteurs adolescents un problème complexe, car plusieurs ne peuvent concevoir qu'un récit légitimé par l'institution cherche délibérément à dérouter le lecteur. Ainsi, la lecture de *L'Écume des jours* permet aux élèves de développer leur compétence en lecture dans une situation-problème aménagée soit par l'enseignant seul ou par la classe au cours d'échanges à propos de l'œuvre. Des extraits de textes – *Le Mythe de*

*Sisyphé* d'A. Camus, *La Leçon* d'E. Ionesco, *Solidarité* d'I. Calvino, etc. – et des connaissances littéraires – la notion d'absurde, l'histoire littéraire de l'Après-guerre, l'œuvre de B. Vian, etc. – doivent être mises à profit par les élèves pour attribuer des significations aux situations absurdes dans le roman. Les extraits et les connaissances constituent alors des outils qui favorisent l'appréhension du problème interprétatif.

Le choix du ministère de l'Éducation du Québec de structurer la compétence en lecture autour de familles de situation plutôt que de situations-problèmes pose des problèmes théoriques importants : i) les familles de situation proposées par le programme – par exemple « Découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique » – sont trop floues pour offrir aux élèves un cadre d'apprentissage qui circonscrit clairement des savoirs et savoir-faire disciplinaires ; ii) les familles de situation sont constituées autour de leurs similarités thématiques et non pas à partir d'un problème de compréhension ou d'interprétation que devraient apprendre à résoudre les élèves ; iii) la notion de famille de situation dans le programme se réduit à une liste de savoirs et de savoir-faire, et exclut toute idée de problématisation, savoir-faire essentiel pour devenir un lecteur critique autonome. Au surplus, le choix d'amalgamer textes courants et littéraires dans une même compétence a eu pour effet d'oblitérer les spécificités des seconds : dans le programme, rien n'est dit sur le caractère subjectif de la lecture littéraire, sur le rôle des œuvres intégrales dans l'apprentissage de la lecture, sur les différentes formes d'interprétation.

## Les composantes de la compétence en lecture littéraire

Le programme québécois s'inscrit dans une perspective cognitive qui décompose l'activité de lecture en quatre composantes : construire du sens, porter un jugement critique, mobiliser et acquérir des connaissances, réfléchir à sa pratique de lecteur. La première de ces composantes se décline en quatre sous-composantes : planifier, comprendre et interpréter, réagir, évaluer l'efficacité de sa démarche. Cette division pose des problèmes de deux ordres : le programme ne distingue pas la compréhension de l'interprétation, qu'il décrit pourtant comme deux critères d'évaluation distincts ; rien dans le programme ne permet de distinguer la composante « Réfléchir à sa pratique de lecteur » de la sous-composante « Évaluer l'efficacité de sa démarche »<sup>1</sup>. En nous référant à des travaux largement diffusés définissant la lecture en général et la lecture littéraire en particulier, nous définirons les composantes et sous-composantes suivantes : comprendre, interpréter, réagir, porter un jugement critique, réfléchir à sa pratique de lecteur, mobiliser des connaissances.

1. En fait, le programme ne définit que les sous-composantes liées à la construction du sens en amalgamant la compréhension et l'interprétation et ne dit rien des autres composantes, d'où la nécessité de contribuer à les définir dans le présent article.

## Comprendre un texte littéraire

La conception de la compréhension défendue par le programme découle en grande partie des travaux de J. Irwin (2007) et, dans sa continuité, des adaptations qu'en a faites J. Giasson (2007). Pour comprendre, on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un « sens », une représentation d'ensemble actualisée par le lecteur à l'aide de ses connaissances et transmissible dans un discours qui est essentiellement de l'ordre de la paraphrase, de la reformulation. Le sens actualisé participe à un certain consensus et, s'il est conditionné socialement, n'exige pas nécessairement une confrontation sociale pour être reconnu (définition tirée d'É. Falardeau 2003). Selon cette approche, la compréhension repose sur un certain nombre de stratégies : le lecteur visualise le contenu décrit ; il fait des prédictions sur les informations ou les événements à venir ; il le compare avec ce qu'il connaît ; il questionne le contenu, l'évalue, le commente, le synthétise. Il cherche à éclaircir les passages dont le sens ou la logique lui paraissent obscurs. Pour ce faire, il s'éloigne des mots, met le texte à distance. En compréhension, les lecteurs doivent constamment inférer les informations implicites du texte. Ces inférences relient entre eux les mots, les phrases, les événements, elles ne sont pas des luxes que les meilleurs élèves utilisent une fois qu'ils ont compris le texte. Elles sont essentielles pour la compréhension et la mémorisation du texte (Irwin et Baker 1989). On ne peut donc limiter la compréhension à ses degrés jugés inférieurs en rejetant les processus inférentiels (Giasson 2007).

## Interpréter un texte littéraire

Le programme québécois ne dit à peu près rien de l'interprétation. Nos travaux sur la question s'inscrivent dans une perspective herméneutique (Sauvaire 2013 ; Falardeau 2003). Le travail d'interprétation implique l'investissement d'un sujet engageant dans sa lecture toutes les composantes de sa subjectivité qui contribuent à la construction d'une lecture singulière (Langlade et Fournanier 2007), nourrie des émotions, des idées, des valeurs, des expériences, des goûts, des connaissances du lecteur.

Pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais l'élaboration de « significations », dont l'étymologie renvoie à l'« action d'indiquer ». La lecture devient ainsi actualisation sociale d'un signe créé ; elle n'est plus seulement représentation personnelle, puisqu'elle doit nécessairement passer par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité. Le texte polysémique se transforme alors

en matériau d'un nouveau texte – l'interprétant peircéen<sup>2</sup> –, fruit de la création du lecteur qui déborde du texte original. Si la compréhension est construction du sens à partir des éléments explicites et implicites du texte, l'interprétation sera spéculation sur le « pluriel du texte » (Canvat 1999 : 103), exploration herméneutique. En bref, comprendre serait dégager ce que le texte dit, et interpréter serait dégager ce qu'il me dit.

### Réagir à un texte littéraire<sup>3</sup>

Selon le programme québécois, réagir à un texte littéraire amène le sujet à identifier ce que suscite en lui autant la forme que le propos du texte, à mettre en écho sa vision du monde et celle proposée par le texte. La réaction est la composante de la compétence en lecture qui fait directement appel à la subjectivité du lecteur, sans que l'investissement dans le texte ou le jugement de goût ne soient nécessairement mis à distance. Elle repose sur la mise en relation des ressources subjectives du lecteur – affective, axiologique, idéologique, fantasmatique, expérientielle – et des éléments du texte. Il ne s'agit pas tant pour le lecteur d'identifier ce qu'il ressent par rapport à un texte que d'identifier ce qui, dans le texte, provoque en lui telle ou telle réaction<sup>4</sup>.

### Porter un jugement critique sur un texte littéraire

L'idée de jugement critique est à rapprocher de celle d'analyse : le lecteur qui porte un jugement subjectif sur un texte littéraire recourt à des critères de forme ou de fond et à des connaissances pour mettre le texte à distance. C'est l'idée de critère qui est ici centrale, car c'est à travers elle que le lecteur porte un regard distancié sur le texte et sa lecture. Si ses émotions, ses valeurs ou ses idées sur le monde sont investies dans la formulation de jugements critiques, elles doivent être mises à l'épreuve de critères construits socialement pour être validées.

2. Dans la théorie de C.S. Peirce (cf. *Écrits sur le signe*, textes rassemblés, traduits et commentés par G. Delesalle, Paris, Seuil, 1978), le signe se révèle en tant que *représentamen* (le signifiant), *objet* (le référent) et *interprétant* (le signifié), et donc, en l'occurrence, dans le texte.

3. Réagir et porter un jugement critique sont des composantes du programme québécois du secondaire qui, à notre avis, permettent de bien décrire l'activité d'un lecteur compétent. Si elles ne sont pas aussi construites théoriquement que la compréhension et l'interprétation, elles sont des composantes essentielles de la compétence parce qu'elles permettent aux enseignants d'apprécier la capacité des élèves à rendre compte de leur lecture.

4. Nous préférons l'expression *réaction* empruntée au programme, à celle de *participation* définie par J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005). La participation est mise en tension avec la distanciation et nous ne voulons pas réduire la compétence en lecture littéraire à cette dialectique qui évacue la spécificité des activités de compréhension et d'interprétation dont les définitions sont essentielles pour bien circonscrire les stratégies et processus mis en cause.

Ainsi, le lecteur compétent saura choisir des critères pertinents en fonction du genre de texte sur lequel il est appelé à porter un jugement. Par exemple, pour un texte narratif, il pourra juger de la pertinence, de l'originalité, de la vraisemblance des personnages ; de l'intérêt de l'histoire à travers les thèmes, les rebondissements, le réalisme, la cohérence tout au long du récit, etc. ; de la qualité de l'écriture : le choix du vocabulaire, l'agencement des mots, les images créées par les mots, les sonorités, la présence de l'auteur, etc. Pour étayer son appréciation, il recourra à des preuves tirées du texte, qui témoigneront de sa capacité à en discuter de façon éclairée, documentée.

## La mobilisation de connaissances pour la lecture littéraire

L'apprentissage de connaissances sur les auteurs, les courants, les procédés langagiers, etc. constitue un réservoir d'outils cognitifs essentiels pour assurer une meilleure maîtrise de la lecture littéraire. Parce qu'elles permettent de nommer et de classer les procédés, les textes, les concepts, les connaissances favorisent la mise à distance des pratiques, afin de permettre à l'élève de ne pas s'enfermer dans la familiarité de ses activités de lecture et d'écriture usuelles : « Cette mise à distance des objets, des autres ou de soi entraîne la construction d'un nouveau rapport à ces objets, aux autres ou à soi, soit une prise de conscience qu'une autre conception du monde est possible, que les objets et les êtres possèdent des qualités qui nous sont souvent cachées par l'habitude » (Falardeau *et al.* 2014 : 334). Les connaissances sont des outils favorisant cet effort de mise à distance des pratiques sociales de référence et sont donc des composantes essentielles de la compétence en lecture littéraire. Toutefois, elles ne sauraient être mises sur le même pied que la compétence<sup>5</sup>, dans l'enseignement comme dans l'évaluation : c'est la pratique sociale de référence qui constitue l'objectif ultime de la formation en lecture littéraire. Les connaissances sont des outils au service de chacune des composantes que nous venons de décrire ; elles ne pourraient donc être enseignées ou évaluées de façon décontextualisée, en dehors de leur mise en œuvre.

La lecture littéraire peut mobiliser des connaissances de différents ordres : littéraire d'abord – les courants, les auteurs, les grandes œuvres, les procédés d'écriture, les genres, etc. ; artistique – les grandes œuvres de la peinture, de la musique, de l'architecture, les courants, les artistes, les époques, etc. ; sociohistorique – les grands jalons de l'histoire de l'humanité, les personnages importants, les crises, les guerres, etc. ; scientifique – les grandes inventions, leurs impacts, les inventeurs, etc. ; ethnologique ou religieux – les différences entre les peuples, les croyances religieuses de différents pays, les conséquences de ces croyances sur l'histoire, etc. ; enfin les connaissances issues du

---

5. À ce sujet, le ministère de l'Éducation du Québec a créé une certaine confusion en donnant aux connaissances un statut égal à celui des compétences dans l'évaluation. Depuis 2011, les enseignants peuvent évaluer les connaissances en français de façon distincte, à l'extérieur de toutes situations de lecture dans lesquelles serait susceptible de se manifester la compétence des élèves.

quotidien, susceptibles d'aider un lecteur à comprendre ou interpréter un texte : des valeurs, des émotions, des comportements socialement admis, des métiers, etc.

### Réfléchir à sa pratique de lecteur à travers la lecture littéraire<sup>6</sup>

La capacité d'un individu à contrôler son activité de lecture, la métacognition, est au cœur de la compétence, car c'est elle qui permettra à chaque lecteur de détecter ses pertes de compréhension ou les écueils de son interprétation et d'y remédier, de choisir les stratégies appropriées (Irwin 2007). Les connaissances liées à la métacognition seraient ainsi fortement corrélées à une plus grande compétence en lecture (Lewis 2007). La métacognition ne constitue toutefois pas une fin dans le développement de la compétence ; elle est un moyen pour augmenter les capacités de compréhension et d'interprétation des élèves.

Nous considérons la métacognition sous deux angles complémentaires :

1) la conscience métacognitive, soit la conscience qu'a un individu de soi comme lecteur (ses goûts, ses connaissances, ses difficultés), sa conscience des caractéristiques de la tâche de lecture à réaliser (le genre de texte, son schéma prototypique, l'intention de lecture), sa conscience des stratégies efficaces en fonction de la tâche (utiliser les illustrations, relire une phrase, construire un schéma conceptuel...) (Cassidy Schmitt 2005 ; Schreiber 2005) ;

2) le contrôle de l'activité de lecture (*monitoring*), soit la capacité à se poser de bonnes questions pour ajuster sa lecture, son rythme de lecture, et à choisir les bonnes stratégies pour remédier aux problèmes rencontrés (Almasi 2003).

En somme, le lecteur capable de métacognition, qui sait réfléchir à sa pratique de lecture, sait se donner des moyens pour remédier à ses pertes de compréhension. J. Irwin (2007) dresse une liste de ces moyens, allant du moins coûteux au plus coûteux sur le plan cognitif : ignorer le bris de compréhension et poursuivre la lecture, retarder la formulation d'hypothèses, formuler une hypothèse plausible, relire sur-le-champ la ou les phrases non comprises, relire le contexte qui précède le bris de compréhension et consulter une source experte.

### Les ressources et les modes opératoires de la lecture littéraire<sup>7</sup>

Chacune de ces composantes de la compétence telle que nous l'avons définie se réalise à travers la mobilisation de ressources subjectives variées que nous allons maintenant décrire. Ces ressources se situent en amont

6. Considérant les limites de longueur de cet article, nous ne traitons que les dimensions métacognitives de la réflexivité du lecteur.

7. La nomenclature de ces ressources et de ces modes opératoires est tirée de la thèse de Marion Sauvaire (université Laval & université de Toulouse-Le Mirail 2013).

de l'activité du lecteur<sup>8</sup>, mais ne sont en fait observables que dans les discours qu'il tient sur ses lectures. Elles constituent un réseau mouvant d'éléments fortement interconnectés que le lecteur mobilise, consciemment ou inconsciemment, au travers d'un certain nombre d'opérations dans le but d'arriver à la compréhension la plus exhaustive et satisfaisante possible du texte qu'il lit. Nous avons dégagé six ensembles de ressources : épistémiques, cognitives, psychoaffectives, socioculturelles, axiologiques et matérielles/spatiotemporelles.

**1. Les ressources épistémiques** regroupent sept types de connaissances : des connaissances littéraires liées à l'histoire littéraire, aux courants, aux genres ; des connaissances sur l'analyse textuelle, liées à des notions d'analyse : connotation, récit-cadre/récit enchâssé, incipit, épilogue, point de vue narratif, etc. ; des connaissances sur le contexte de production : l'auteur (biographie, autres textes), le contexte de production (époque, lieu) ; des connaissances procédurales, liées à des savoir-faire disciplinaires : faire un plan, analyser le titre, prendre des notes ; des connaissances de réseaux de textes soit la référence à un autre texte sans qu'il y ait de rapports intertextuels explicites ; des connaissances spécifiques sur la fiction liées à la conscience de la séparation entre le monde de la fiction et le monde réel ; des connaissances liées à la langue : phonologiques, orthographiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques.

**2. Les ressources cognitives** regroupent cinq catégories : les microprocessus qui concernent le niveau de la phrase (reconnaissance des mots ; lecture par groupe de mots ; microsélection) ; les processus d'intégration entre les phrases (utilisation des référents, des connecteurs ; inférences fondées sur les schémas) (Giasson 2007) ; les macroprocessus qui concernent l'identification des idées principales, de la macrostructure du texte liée notamment au type et au genre ; la visualisation, soit l'activation d'images mentales à travers lesquelles le lecteur se représente en images les scènes décrites dans un texte ; les stratégies cognitives et métacognitives qui constituent des répertoires de moyens dans lesquels puise le lecteur pour traiter l'information, pour planifier sa lecture, pour construire sa compréhension ou son interprétation, pour valider sa lecture, etc.

**3. Les ressources psycho-affectives** désignent les expériences personnelles que le lecteur met en écho avec le texte pour construire du sens ; des émotions que suscite le texte lu, comme la colère, l'empathie, le dégoût, le désir ; des sensations, comme des frissons, de l'excitation, des haut-le-cœur ; des phénomènes d'identification qui amènent le lecteur à prêter des motivations à un personnage ou à s'identifier à lui.

**4. Les ressources axiologiques** réfèrent aux jugements que porte le lecteur quant à l'attitude, aux comportements, au discours d'un personnage, du

---

8. Elles peuvent toutefois faire l'objet d'un apprentissage dans la mesure où les élèves sont amenés à les formuler, à les expliciter et à les diversifier.

narrateur ; aux systèmes de valeurs que le lecteur met en écho avec le texte ; à la recherche de comportements, quand le lecteur se demande ce qu'il aurait fait à la place de tel personnage.

**5. Les ressources socioculturelles** regroupent les appartenances à un ou plusieurs groupes culturels (régionaux, nationaux, religieux) ; les représentations de la diversité culturelle, en termes de différences, d'acceptation ou de rejet par exemple ; la prise de position par rapport à des conflits communautaires comme le racisme, l'intolérance religieuse ; les stéréotypes culturels par rapport à des groupes, des pratiques, des classes sociales, etc. ; l'appartenance à des groupes de lecteurs scolaires ou non scolaires qui influencent la façon d'appréhender des textes ; l'influence de passeurs culturels (enseignants, parents, animateurs culturels...) sur le rapport à la culture de l'élève (Falardeau et Simard 2011).

**6. Les ressources matérielles et spatiotemporelles** réfèrent aux supports concrets de lecture (imprimés ou électroniques, illustrations, facture de l'ouvrage) et à la situation de lecture (classe, bibliothèque, autobus, chambre, etc.).

Les modes opératoires (Langlade et Fourtanier 2007) sont, comme leur nom l'indique, des opérations réalisées par le lecteur lorsqu'il lit. Plus précisément, les ressources sont mobilisées au travers de ces modes opératoires. La sélection, l'ajout, la suppression et la recomposition d'éléments textuels sont les marqueurs de l'intense activité à travers laquelle le « monde du texte » et le « monde du lecteur » s'entrecroisent et s'altèrent pour former un tissage de significations à la fois singulier et mouvant. À travers la sélection, le lecteur sélectionne des passages qu'il juge pertinents ou qui ont suscité une réponse affective ou axiologique forte. Lorsqu'il ajoute, il peut s'agir de *marginalia* annotées sur le livre au fil de la lecture, ou plus généralement de l'activité imageante du lecteur qui vise à combler le caractère « inachevé » du texte (par exemple, en complétant une ellipse, en développant le portrait d'un personnage). La suppression se manifeste dans les écrits intermédiaires ou le récit d'un souvenir de lecture qui mettent en évidence les éléments supprimés, ou jugés anecdotiques par le lecteur, qui peuvent être aussi significatifs que les éléments retenus. La recomposition partielle ou complète du texte lu consiste à mettre en relation divers éléments sélectionnés, dans le but de dégager une cohérence de l'intrigue.

Les quatre modes opératoires interviennent dans chacune des composantes de la compétence : le lecteur sélectionne, ajoute, supprime ou recompose des informations tirées du texte autant lorsqu'il comprend, interprète, juge un texte ou y réagit. En fait, en puisant dans ses ressources, il reconfigure le texte, le reconstruit à la lumière de ce qu'il y projette, pas seulement de ce qui y est.

## Enjeux et défis de l'évaluation des composantes et des ressources

Comment alors prendre en compte la mobilisation des ressources dans l'évaluation des différentes composantes de la compétence ? Deux pistes s'ouvrent du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage. D'abord une perspective formative, qui invite l'élève à porter un regard sur les ressources qu'il apprend à utiliser consciemment. Dans l'état actuel des recherches, les connaissances et les ressources cognitives sont celles qui ont été les plus développées. Dans nos travaux sur l'évaluation de la lecture<sup>9</sup>, nous avons détaillé des stratégies en fonction des types de discours que les élèves doivent apprendre à maîtriser. Il faut offrir à l'élève des découpages clairs de la compétence et des stratégies, en adoptant des libellés qui correspondent à son niveau de maîtrise : « Dans le récit lu, j'ai identifié les personnages, leurs caractéristiques physiques et psychologiques, leurs émotions, leurs transformations au fil du récit, etc. J'ai dégagé le fil conducteur du texte à l'aide des organisateurs textuels, des marqueurs de relation, des formes de reprises, etc. Pour interpréter, j'ai associé des valeurs et des intentions aux personnages d'un récit en m'appuyant sur des indices présents dans le texte. » Ces items ne servent pas à évaluer de manière certificative la compétence de l'élève, mais plutôt à lui offrir des repères pour mieux contrôler son activité : ce qu'il doit faire, les connaissances qu'il doit mobiliser, la façon dont il doit utiliser le texte. L'élève pourra en cours de lecture porter un jugement sur son degré de maîtrise de la stratégie ciblée.

Dans une perspective d'évaluation sommative, il faut offrir à l'enseignant des observables clairs de l'activité de l'élève ; toutes les composantes de la compétence et les ressources ne peuvent être évaluées, car elles ne peuvent être observées<sup>10</sup>. Par exemple, on ne peut porter un jugement évaluatif sur la pertinence de la réaction d'un élève ; on peut seulement observer la façon dont il se réfère au texte pour justifier son propos. Voici à cet égard un exemple d'item tiré de nos grilles : « L'élève a expliqué ses réactions (sentiments, réflexions, prises de conscience) en s'appuyant sur des éléments du texte ». Le même défi se pose en interprétation, dont les seuls observables résident dans le recours au texte : « L'élève a interprété l'intention de l'auteur, son point de vue, les valeurs ou les intentions des personnages en s'appuyant sur des indices présents dans le texte ». C'est alors la justification que l'on peut évaluer, pour ne pas enfermer l'élève dans la recherche des réponses attendues par l'enseignant. C'est seulement en adoptant cette perspective

---

9. Les items qui suivent sont tirés de grilles d'évaluation en lecture pour le premier cycle du secondaire que nous avons construites dans une précédente recherche. On les trouve à l'adresse suivante <[www.strategieslectureecriture.com](http://www.strategieslectureecriture.com)> sous l'onglet « Ressources didactiques en lecture ».

10. On peut évaluer assez aisément la compréhension, car elle s'inscrit dans un consensus, un produit assez défini. On peut aussi demander à l'élève de justifier sa réponse, pour vérifier s'il sait pourquoi il répond telle chose. La principale difficulté vient plutôt de la multiplicité des interprétations possibles, qui sont plus délicates à évaluer.

herméneutique, ouverte à la pluralité des lectures, que l'évaluation pourra s'inscrire dans une véritable pratique de lecture subjective. Celle-ci ne conditionne pas l'activité de l'élève en fonction de réponses préformatées, mais bien d'une subjectivité qui apprend à s'exprimer en se donnant des outils cognitifs efficaces.

**Érick FALARDEAU & Marion SAUVAIRE**

## Références bibliographiques

- ALMASI, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York : Guilford Press.
- CANVAT, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, 93-115.
- CASSIDY SCHMITT, M. (2005). Measuring Student's Awareness and Control of Strategic Processes. In S.E. Israel, C. Collins Block, K.L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 101-120). Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
- DE KETELE, J.-M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 59-74.
- DOLZ, J. (2002). L'Énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités. In V. Castellotti & B. Py (dir.), *La Notion de compétence en langue* (pp. 83-104). Lyon : ENS Éditions.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). À propos des tâches-problèmes de communication. *Le Langage et l'homme*, XXXI(1), 9-21.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(3), 673-694.
- FALARDEAU, É. & SIMARD, D. (2011). *La Culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'université Laval.
- FALARDEAU, É., SIMARD, D., SAUVAIRE, M. & GAGNÉ, J.-C. (2014). L'activité réflexive d'élèves du secondaire analysée sous l'angle de ses manifestations langagières à l'oral. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(2), 333-350.
- GIASSON, J. (2007). *La Compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- IRWIN, J. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Boston (MA) : Pearson Allyn and Bacon.
- IRWIN, J. & BAKER, I. (1989). *Promoting active reading comprehension strategies*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- LANGLADE, G. & FOURTANIER, M.-J. (2007). La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire. In É. Falardeau et al. (dir.), *La Didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 101-125). Québec : Presses de l'université Laval.

- LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.
- LEWIS, J. (2007). Academic Literacy : Principles and Learning Opportunities for Adolescent Readers. In J. Lewis & G. Moorman (dir.), *Adolescent Literacy Instruction. Policies et Promising Practices* (pp. 143-165). Newark (Del) : International Reading Association.
- MARTINAND, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 17-24). Bruxelles : De Boeck.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- SAUVAIRE, M. (2013). *Diversité des lectures littéraires : comment former des sujets lecteurs divers ?* Thèse de doctorat. Université Laval & université de Toulouse-Le Mirail.
- SCHREIBER, F.J. (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. In S.E. Israel, C. Collins Block, K.L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (dir.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (pp. 215-240). Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.