

Faire la différence...

De la recherche à la pratique

Une série de monographies sur la mise en pratique de la recherche produite en collaboration par le Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education.

Monographie n° 44

Les enseignants peuvent-ils prévoir quels textes seront trop difficiles ou trop faciles pour leurs élèves?

Évaluer la difficulté des textes pour les élèves

Sharon Murphy, Ph. D.
Université York

Le personnel enseignant a souvent du mal à trouver des textes qui conviennent à ses élèves, même s'il suit les directives des éditeurs. Tant les élèves que le personnel enseignant peuvent donc se sentir frustrés. Pourtant, les éditeurs ne s'appuient que sur certains éléments pour définir le niveau de difficulté des textes, et ceux-ci devraient constituer le point de départ et non la finalité de l'évaluation de la difficulté des textes¹.

La présente monographie explore trois types de connaissances clés qui peuvent aider le personnel enseignant à juger de la lisibilité d'un texte pour les enfants de façon informée et justifiable :

1. Connaissance des caractéristiques des lecteurs et de la tâche de lecture.
2. Connaissance des caractéristiques superficielles du texte.
3. Connaissance des caractéristiques profondes du texte et des modalités représentées dans le texte.

L'ensemble de ces éléments contribue au niveau de difficulté du texte pour des lecteurs à un moment donné.

Éléments à considérer pour évaluer la difficulté d'un texte

Les lecteurs et la tâche de lecture

Les lecteurs abordent une tâche de lecture avec une connaissance du contexte et une expérience qui influencent leur lecture. De nombreux exemples illustrent l'influence que la connaissance du contexte et l'expérience exercent sur la lecture. Certains sont tout à fait logiques. Il sera plus facile pour des lecteurs de comprendre un texte, par exemple, si celui-ci contient un vocabulaire qui leur est familier² ou si le texte s'inspire d'une identité socioculturelle, d'expériences et de connaissances qui ressemblent à celles des lecteurs³. L'intérêt que les lecteurs portent au texte et leur motivation à le lire contribuent aussi à la compréhension du texte et sont des facteurs qui interviennent sur le niveau de difficulté du texte⁴. Les attentes

Selon les recherches

- Toute une gamme de facteurs contribue au niveau de difficulté du texte pour les lecteurs à un moment donné.
- Certains facteurs relèvent des caractéristiques superficielles du texte telles que la longueur des phrases et le vocabulaire.
- D'autres facteurs sont associés aux caractéristiques profondes du texte telles que l'idéation et les modes de représentation.
- D'autres encore tiennent de la relation entre un texte et la personne qui en fait la lecture.
- L'interaction entre ces facteurs définit la lisibilité d'un texte.

SHARON MURPHY est professeure à la faculté d'éducation de l'Université York à Toronto. Avant d'être nommée à ce poste, elle enseignait l'éducation spécialisée au sein du système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador. Aujourd'hui, ses travaux de recherche et ses publications portent sur l'évaluation et la littératie.

La Division du rendement des élèves a pour objectif de fournir, aux enseignantes et enseignants, les résultats de la recherche actuelle sur l'enseignement et l'apprentissage. Les opinions et les conclusions exprimées dans ces monographies sont, toutefois, celles des auteurs; elles ne reflètent pas nécessairement les politiques, les opinions et l'orientation du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou celles de la Division du rendement des élèves.

Pourquoi il est risqué de se fier uniquement aux caractéristiques superficielles d'un texte

« ... considérons, par exemple, la phrase de Platon "Ce qui est est". Elle est formée de mots très simples que l'on retrouve communément sur les listes de vocabulaire d'initiation à la lecture. Elle est courte, car elle ne contient que quatre mots. Pourtant, le sens de cette phrase n'a rien de simple. Elle n'est pas facile à comprendre pour les adultes et encore bien moins pour de jeunes lecteurs. »

des lecteurs vis-à-vis d'eux-mêmes en matière de lecture, par exemple, peuvent influencer leur compétence en lecture⁵.

D'autres exemples des caractéristiques qui influencent l'engagement des lecteurs sont plus nuancés et en étonneront certains. L'idée que se font les lecteurs de la façon dont il faut interpréter⁶ le texte, par exemple, peut influencer leur compréhension du texte. Le degré de familiarité des lecteurs avec la structure particulière d'un texte influencera aussi la difficulté qu'ils éprouvent à comprendre ce texte⁷. Ces caractéristiques donnent à penser que pour offrir des textes qui conviennent aux lecteurs il ne suffit pas de regarder les mots. Il faut réfléchir aux origines des lecteurs, de même qu'à leur attitude et à leurs croyances en ce qui concerne la lecture.

Parallèlement aux caractéristiques des lecteurs, il faut considérer la tâche de lecture qui leur est impartie. Parfois, les lecteurs peuvent décider eux-mêmes pourquoi ils lisent, que ce soit pour le plaisir ou à des fins pratiques, mais dans la salle de classe, les enseignants donnent des objectifs précis aux lecteurs en lien avec des textes spécifiques. Dans ses instructions, l'enseignante ou l'enseignant dira aux lecteurs quelles parties du texte sont importantes par rapport à un objectif de lecture précis et influencera la façon dont les lecteurs lisent le texte⁸. Si, par exemple, on fournit des indications thématiques aux lecteurs avant qu'ils ne lisent un texte, leur compréhension explicite et implicite s'en trouvera améliorée et ils trouveront le texte moins difficile.

Caractéristiques superficielles de la complexité du texte

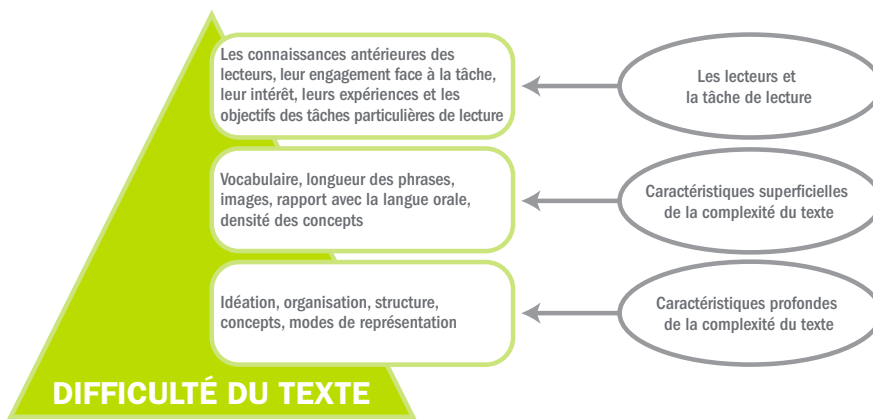
On peut évidemment commencer par considérer les caractéristiques superficielles d'un texte pour en définir la complexité. Ces caractéristiques comprennent des éléments tels que le vocabulaire, la longueur des mots, la longueur des phrases et les images. Le niveau recommandé par l'éditrice ou l'éditeur s'inspire parfois de ces caractéristiques, mais elles ne suffisent souvent pas pour prédire quel sera le niveau de difficulté d'un texte pour une ou un élève.

Le vocabulaire est souvent évalué en le comparant au vocabulaire qui figure sur les listes de vocabulaire publiées correspondant aux divers niveaux. La complexité grammaticale, qui est souvent mesurée selon la longueur des phrases, est calculée en utilisant le nombre moyen de mots par phrases dans le texte⁹. En apparence, le vocabulaire et la longueur des phrases sont des caractéristiques simples et relativement transparentes. Cependant, ce ne sont pas des mesures très fiables. En fait, les différentes formules produisent des estimations très différentes du niveau de difficulté d'un texte. Selon une certaine formule de lisibilité, par exemple, *Rosie's Walk*, le conte pour jeunes enfants de Pat McCutchen, correspond au niveau collégial, parce qu'il est composé d'une suite de segments qui forment une très longue phrase. De même, la lisibilité de l'un des dialogues de Platon, *Parménides*, conviendrait aux élèves de la sixième à la dixième année selon une formule, et aux élèves de la quatrième à la huitième année, selon une autre formule¹⁰.

Pour mieux illustrer pourquoi il est risqué de se fier uniquement aux caractéristiques superficielles d'un texte considérons, par exemple, la phrase de Platon « Ce qui est est ». Elle est formée de mots très simples que l'on retrouve communément sur les listes de vocabulaire d'initiation à la lecture. Elle est courte, car elle ne contient que quatre mots. Pourtant, le sens de cette phrase n'a rien de simple. Elle n'est pas facile à comprendre pour les adultes et encore bien moins pour de jeunes lecteurs. On pourrait soutenir que cette phrase est une exception, mais les études portant sur l'application des formules de lisibilité simples semblent indiquer que ces formules sont une base très incomplète pour estimer la difficulté des textes, en raison tant des facteurs qu'elles retiennent que de ceux qu'elles excluent. Les chercheurs sont néanmoins toujours séduits par la recherche de formules simples pour décrire les textes.

D'autres schémas utilisent différentes caractéristiques superficielles pour établir le niveau de difficulté du texte. Des caractéristiques telles que la présence et le rôle des illustrations, le caractère répétitif des segments de phrase et des phrases, le rapport entre la langue du texte et la langue parlée et la présence de passages descriptifs ajoutent un degré de complexité qui est absent des formules qui considèrent uniquement le vocabulaire et la longueur des phrases. Cependant même si on considère ces caractéristiques additionnelles, les niveaux de difficulté attribués aux textes des niveaux inférieurs sont nettement moins fiables que ceux attribués aux textes des niveaux supérieurs¹¹. Essentiellement, ceci signifie qu'il faut tenir compte d'autres éléments moins quantifiables pour évaluer la difficulté des textes.

Figure 1 Éléments à considérer pour évaluer la difficulté d'un texte



Caractéristiques profondes de la complexité du texte

Les caractéristiques profondes du texte comprennent l'idéation, l'organisation, la structure, les concepts et les modes de représentation. Ces caractéristiques se superposent et se croisent entre elles et avec les caractéristiques de la lectrice ou du lecteur de sorte qu'il devient difficile de distinguer les influences spécifiques.

La structure organisationnelle globale d'un texte est souvent conceptualisée au moyen des catégories de genre. En général, les élèves ont moins de mal à comprendre les narrations que les textes de non-fiction^{3,12} mais les narrations comportent des défis qui leur sont propres. Parce que les contes de tradition orale varient d'une culture à l'autre, ceux qui correspondent de plus près à des contes écrits facilitent vraisemblablement la compréhension de ces textes. Les contes qui ont une structure narrative plus traditionnelle comportent moins de défis pour les lecteurs, par exemple, que les récits postmodernes qui comptent parfois plusieurs narrateurs et narrations tissées dans le texte. Il n'y a pas que les narrations multiples qui influencent la lecture d'un texte; d'autres techniques organisationnelles, telles que le flashback, compliquent aussi la tâche des lecteurs¹³.

Les textes de non-fiction imposent des exigences particulières aux lecteurs en raison de l'importance des connaissances qui sont requises par rapport au contenu du texte. Compte tenu de la diversité des expériences des enfants en bas âge, on ne doit pas s'étonner que les estimations de niveau pour les textes de non-fiction soient moins fiables que les estimations de niveau associées aux textes de fiction, surtout les premières années. Mais des caractéristiques autres que la charge conceptuelle ont une incidence sur la difficulté des textes de non-fiction. Parce que les structures organisationnelles des textes de non-fiction varient considérablement, ces textes sont moins prévisibles et plus difficiles sur le plan structurel que les narrations.

De plus, les modalités visuelles du texte, allant du type de graphique à la longueur des lignes en passant par les citations, contribuent non seulement au plaisir de la lectrice ou du lecteur, mais aussi à sa compréhension des textes¹⁴.

Étapes favorisant l'adoption de pratiques pédagogiques justifiables

1. Nuancez les niveaux attribués par les éditeurs en exerçant un jugement professionnel qui tiendra compte des caractéristiques des lecteurs et de la tâche, ainsi que des caractéristiques superficielles et profondes des textes.
2. Réfléchissez à « l'habileté des lecteurs » et non à la « lisibilité du texte » pour justifier les textes que vous recommandez aux lecteurs. Basez toute décision relative aux lecteurs et aux textes sur une compréhension des intérêts, de l'origine, des connaissances et de la motivation des lecteurs. Les lecteurs peuvent et devraient être partie prenante de cette démarche.
3. Évitez de vous appuyer sur des indicateurs excessivement simples de la complexité d'un texte tels que le vocabulaire et les éléments grammaticaux. Ils peuvent produire des renseignements contradictoires et n'englober qu'une petite partie des éléments à considérer pour évaluer la difficulté d'un texte.

Cultiver l'amour de la littérature

Le personnel enseignant gagnerait peut-être à suivre les recommandations formulées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1926 qui déconseillaient aux enseignants « d'étouffer tout intérêt pour les bonnes lectures [en] insistant pour enseigner le sens de chaque expression [...] et en prenant la leçon comme prétexte pour introduire de l'information qui n'est pas pertinente ». En outre, le ministère encourageait les enseignants à permettre aux élèves, de temps en temps, de se « perdre complètement dans l'histoire [...] de ressentir des émotions agréables [...] et d'exprimer leur appréciation [...] en lisant ».

Implications pour la pratique

Pour en savoir davantage sur les ressources du SLN

En ligne :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications.html>

Téléphone :

416-325-2929

1-800-387-5514

Courriel :

LNS@ontario.ca

4. Au lieu d'utiliser des qualificatifs vagues comme « approprié » ou « trop difficile » pour décrire les textes, prenez l'habitude de décrire les caractéristiques des textes. Notez, par exemple, qu'un texte de non-fiction introduit beaucoup de nouvelles idées ou de nouveaux mots dans chaque phrase, tandis qu'un autre texte portant sur le même sujet introduit moins de nouveaux concepts dans chaque phrase indique précisément ce qui distingue les deux textes.
5. Prévoyez les difficultés découlant de structures textuelles inusitées et gérez-les au moyen de leçons individuelles ou de leçons en petits groupes qui mettront l'accent sur les structures, ou en ciblant vos questions pour aider les lecteurs à naviguer dans le texte.
6. Considérez comment les éléments visuels du texte influenceront la perception du texte chez les élèves et, au besoin, invitez les élèves à créer des textes plus attrayants.
7. Soyez conscients que la lecture est toujours la lecture d'idées. Offrir des expériences qui prolongent et complètent les connaissances des élèves peut faciliter la lecture en créant pour les lecteurs un point de départ conceptuel.
8. Cultivez une classe de lecteurs qui ont une perception positive de la lecture. La perception que les lecteurs ont d'eux-mêmes en tant que lecteurs influence beaucoup leur perception de la difficulté du texte.

En bref

La difficulté d'un texte ne relève pas d'un seul élément, mais de plusieurs facteurs; certains sont inhérents au texte tandis que d'autres découlent du rapport entre le texte et ses lecteurs. Le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant peut contribuer de façon importante à l'évaluation des facteurs et des interactions pouvant justifier que l'on donne à lire à de jeunes lecteurs un texte raisonnablement difficile. Éveiller chez eux le désir de lire ce texte comporte d'autres défis. Pour relever ces défis, le personnel enseignant peut cultiver un amour de la littérature. Pour ce faire, il gagnerait peut-être à suivre les recommandations formulées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1926 qui déconseillaient aux enseignants « d'étouffer tout intérêt pour les bonnes lectures [en] insistant pour enseigner le sens de chaque expression [...] et en prenant la leçon comme prétexte pour introduire de l'information qui n'est pas pertinente ». En outre, le ministère encourageait les enseignants à permettre aux élèves, de temps en temps, de se « perdre complètement dans l'histoire [...] de ressentir des émotions agréables [...] et d'exprimer leur appréciation [...] en lisant¹⁵ » (traduction libre).

BIBLIOGRAPHIE

1. DZALDOV, B.S. et S. PETERSON. « Book leveling and readers », *The Reading Teacher*, vol. 59, 2005, p. 222-229.
2. JOHNSTON, P. « Prior knowledge and reading comprehension test bias », *Reading Research Quarterly*, vol. 19, 1984, p. 219-239.
3. FOX, E. « The role of reader characteristics in processing and learning from informational text », *Review of Educational Research*, vol. 79, 2009, p. 197-261.
4. APPLGATE, A.J. et M. D. APPLGATE. « A study of thoughtful literacy and the motivation to read », *The Reading Teacher*, vol. 64, 2010, p. 226-234.
5. MOE, A. « Expectations and recall of texts: The more able-more difficult effect », *Learning and Individual Differences*, vol. 19, 2009, p. 609-614.
6. MASON, L., F. SCIRICA et L. SALVI. « Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 31, 2006, p. 411-437.
7. MARTENS, P., P. ARYA, P. WILSON et L. JIN. « Text structures, readings, and retellings: An exploration of two texts », *Literacy Teaching and Learning*, vol. 11, n° 2, 2007, p. 49-64.
8. GOLDEN, J. M. et C. C. PAPPAS. « A sociolinguistic perspective on retelling procedures in research on children's cognitive processing of written text », *Linguistics and Education*, vol. 2, 1990, p. 21-41.
9. HIEBERT, E.H. et P. D. PEARSON. « An examination of current text difficulty indices with early reading texts », *Reading Research Report*, n° 10-01, Santa Cruz: TextProject, Inc., University of California, 2010, [En ligne]. [<http://textproject.org/research/reading-research-reports/an-examination-of-current-textdifficulty-indices-with-early-reading-texts/>]
10. OAKLAND, T. et H. B. LANE. « Language, reading, and readability formulas: Implications for developing and adaption tests », *International Journal of Testing*, vol. 4, 2004, p. 239-252.
11. FOUNTAS & PINNELL A TO Z BENCHMARK ASSESSMENT SYSTEM. *Field study of reliability and validity of the Fountas and Pinnell Benchmark Assessment Systems 1 and 2*, Portsmouth, NH: Heinemann, (sans date), [En ligne]. [<http://www.heinemann.com/fountasandpinnell/research/BASFieldStudyFullReport.pdf>]
12. KUCER, S. B. « Going beyond the author: What retellings tell us about comprehending narrative and expository texts », *Literacy*, vol. 45, n° 2, 2011, p. 62-69.
13. KUCER, S. B. Readers' tellings: Narrators, settings, flashbacks and comprehension, *Journal of Research in Reading*, vol. 33, 2010, p. 320-331.
14. DOS SANTOS LONSDALE, M., M. C. DYSON et L. REYNOLDS. « Reading in examination-like situations: The effect of text layout on performance », *Journal of Research in Reading*, vol. 29, 2006, p. 433-453.
15. ONTARIO. Ministère de l'Éducation. *Ontario teachers' manuals: Notes on the Ontario readers books I, II, III, IV*, Toronto, ON: Ryerson Press, 1926, pp. v-vi.

Autres ressources

- ONTARIO. Ministère de l'Éducation. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année, Fascicule La lecture*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2007, [En ligne]. [http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/Fascicule_6-2008.pdf]
- ONTARIO. Ministère de l'Éducation. *Guide d'enseignement efficace de la lecture, de la maternelle à la 3^e année, Stratégie de lecture au primaire de l'Ontario*, Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003, [En ligne]. [http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf]
- ATELIER.ON.CA. *Gradation des livres*, Ressources pédagogiques en ligne du ministère de l'Éducation et de TFO, [En ligne], 2013. [<http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=gradation.cfm&navid=gradation&L=2>]

Faire la différence... De la recherche à la pratique est mise à jour tous les mois et publiée sur le site Web

www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html

ISSN 1913-1097 Faire la différence... De la recherche à la pratique (imprimé)

ISSN 1913-1100 Faire la différence... De la recherche à la pratique (en ligne)