

# Persée

<http://www.persee.fr>

## L'arme secrète du bon lecteur : la flexibilité

Claude Philippe

Philippe Claude. L'arme secrète du bon lecteur : la flexibilité. In: Communication et langages. N°38, 2ème trimestre 1978. pp. 45-65.

[Voir l'article en ligne](#)

Claude Philippe est un spécialiste de l'Amélioration de la Capacité de Lecture depuis 1964, date à laquelle il publie la première Méthode française de lecture rapide. Cette méthode a été diffusée par l'IDEP-CELER qu'il a créé et dirigé pendant plus de dix ans. Auteur de nombreux articles et ouvrages sur la lecture et la communication, il est maintenant consultant en ces matières et en méthodologie du travail intellectuel. Dans l'étude plus exhaustive que Claude Philippe nous a proposée, nous avons sélectionné des éléments originaux et nouveaux pour les lecteurs de « Communication et langages ». Nous avons en effet publié plusieurs articles sur la vitesse de lecture, sur la lisibilité et sur la mémorisation. Voici maintenant des tests de compréhension, de flexibilité en lecture et une étude sur la mesure des gains (des progrès).

### Avertissement

L'éditeur du site « PERSEE » – le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement supérieur, Sous-direction des bibliothèques et de la documentation – détient la propriété intellectuelle et les droits d'exploitation. A ce titre il est titulaire des droits d'auteur et du droit sui generis du producteur de bases de données sur ce site conformément à la loi n°98-536 du 1er juillet 1998 relative aux bases de données.

Les oeuvres reproduites sur le site « PERSEE » sont protégées par les dispositions générales du Code de la propriété intellectuelle.

#### Droits et devoirs des utilisateurs

Pour un usage strictement privé, la simple reproduction du contenu de ce site est libre.

Pour un usage scientifique ou pédagogique, à des fins de recherches, d'enseignement ou de communication excluant toute exploitation commerciale, la reproduction et la communication au public du contenu de ce site sont autorisées, sous réserve que celles-ci servent d'illustration, ne soient pas substantielles et ne soient pas expressément limitées (plans ou photographies). La mention Le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement supérieur, Sous-direction des bibliothèques et de la documentation sur chaque reproduction tirée du site est obligatoire ainsi que le nom de la revue et- lorsqu'ils sont indiqués - le nom de l'auteur et la référence du document reproduit.

Toute autre reproduction ou communication au public, intégrale ou substantielle du contenu de ce site, par quelque procédé que ce soit, de l'éditeur original de l'oeuvre, de l'auteur et de ses ayants droit.

La reproduction et l'exploitation des photographies et des plans, y compris à des fins commerciales, doivent être autorisés par l'éditeur du site, Le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement supérieur, Sous-direction des bibliothèques et de la documentation (voir <http://www.sup.adc.education.fr/bib/> ). La source et les crédits devront toujours être mentionnés.

# L'ARME SECRÈTE DU BON LECTEUR: LA FLEXIBILITÉ

par Claude Philippe

---

Claude Philippe est un spécialiste de l'Amélioration de la Capacité de Lecture depuis 1964, date à laquelle il publie la première Méthode française de lecture rapide. Cette méthode a été diffusée par l'IDEP-CELER qu'il a créé et dirigé pendant plus de dix ans. Auteur de nombreux articles et ouvrages sur la lecture et la communication, il est maintenant consultant en ces matières et en méthodologie du travail intellectuel.

Dans l'étude plus exhaustive que Claude Philippe nous a proposée, nous avons sélectionné des éléments originaux et nouveaux pour les lecteurs de « Communication et langages ». Nous avons en effet publié plusieurs articles sur la vitesse de lecture, sur la lisibilité et sur la mémorisation<sup>1</sup>. Voici maintenant des tests de compréhension, de flexibilité en lecture et une étude sur la mesure des gains (des progrès).

---

## La compréhension

Si on essaie de passer en revue tous les facteurs qui devraient être pris en considération lorsqu'on mesure la compréhension en lecture, on réalise la complexité de cette tâche. Ces facteurs comprennent l'intérêt du texte, son sujet, son niveau de difficulté, son organisation, les buts du lecteur, sa capacité à structurer l'information au cours de lecture, son expérience et son habileté de lecture. Il faudrait tenir compte aussi du type de contrôle utilisé, savoir si le sujet est autorisé ou non à se reporter au texte après lecture quand il répond aux questions ou fait le résumé du texte.

L'analyse des facteurs composant la compréhension en lecture a été tentée dès 1941 par Davis, qui développa des

1. Voir in « Communication et langages », F. Richaudeau : *la Lisibilité* n° 1 ; *les Mots, les phrases et la mémoire*, n° 9 ; *Faut-il brûler les formules de lisibilité*, n° 30 ; L. Habert : *Une expérience de lecture rapide à l'I.U.T. d'Orléans*, n° 11 ; *Six ans de lecture rapide à l'I.U.T. d'Orléans*, n° 31.

## La qualité numéro un du bon lecteur

contrôles pour tenter d'apprécier l'importance relative des neuf facteurs suivants qu'il pensait être les composants de la compréhension en lecture :

1. Connaissance du sens des mots ;
2. Capacité à donner à un mot son sens approprié en fonction du contexte ;
3. Capacité à percevoir l'organisation d'un texte et à identifier les antécédents et les références qu'il contient ;
4. Capacité à sélectionner les idées principales et à les distinguer des détails ;
5. Capacité à répondre à des questions dont la réponse figure dans le texte ;
6. Capacité à répondre à des questions relatives au texte, mais sans utiliser la même formulation que la question ou le texte ;
7. Capacité à tirer d'un texte des déductions ou des inférences ;
8. Capacité à reconnaître les tournures ou procédés littéraires utilisés et à percevoir l'ambiance et l'intention auxquelles ils correspondent ;
9. Capacité à reconnaître le but, l'intention et le point de vue de l'auteur.

Les résultats de ces expérimentations administrées à des étudiants indiquèrent que parmi ces neuf facteurs quatre seulement étaient statistiquement significatifs :

1. La connaissance des mots ;
2. La capacité à tirer des déductions ou des inférences ;
3. La capacité à percevoir l'organisation ;
4. La capacité à comprendre les techniques littéraires utilisées et la tonalité du texte.

MacCullough, en 1957, étudia les différents aspects de la compréhension pouvant être mesurés par différents types de questions. Les questions étaient construites pour mesurer la compréhension :

- des idées principales,
- des faits,
- des détails,
- de l'organisation du texte,

et elles demandaient d'effectuer certaines déductions ou inférences à partir du texte (compréhension créative).

MacCullough trouva des corrélations statistiquement significatives entre les quatre types de questions. Elles n'étaient cependant pas suffisantes pour que la mesure d'un des cinq facteurs de la compréhension puisse dispenser de la mesure des quatre autres.

Jusqu'à présent, il semble possible de dire qu'il nous manque encore de nombreux éléments pour savoir ce qu'est la compréhension en lecture. Les tentatives pour en réaliser l'analyse factorielle sont encore insuffisamment consistantes pour fournir des certitudes quant aux moyens de mesurer la compréhension en lecture.

Par ailleurs, il faudrait pouvoir disposer d'autant de moyens de mesure qu'il existe de « situations de lecture », la situa-

tion de lecture étant un équilibre spécifique et momentané entre le lecteur, ses objectifs du moment et le matériel de lecture.

Pour ces raisons et du fait de la difficulté de définir des composants fixes et immuables de la compréhension en lecture, nous croyons souhaitable autant que possible.

a) de définir la compréhension en terme de tâche relative à *une situation de lecture* ;

b) d'utiliser différents types de mesure ;

c) de les relier à des objectifs spécifiques de lecture.

Si, par exemple, la consigne de lecture est seulement de percevoir le thème et les plus importantes des idées principales, la procédure de contrôle de la compréhension ne peut être la même que pour une consigne de lecture d'étude.

Dans le premier cas, le questionnaire devra porter seulement sur le thème et les idées principales, dans le second sur le thème, les idées principales, les détails, la structure du texte, sa tonalité et l'intention de l'auteur.

Nous examinerons :

le questionnaire à choix multiple,

le questionnaire ouvert,

le résumé synthétique,

la cloze procédure.

### LE QUESTIONNAIRE A CHOIX MULTIPLE (Q.C.M.)

Il se présente sous la forme d'un certain nombre de propositions, dont une seulement correspond à l'information donnée dans le texte. Si la partie du texte questionnée est par exemple :

*le "Robert" est un dictionnaire analogique de la langue française,*

les propositions peuvent être :

Le « Robert » est :

a) Un dictionnaire étymologique ;

b) Un dictionnaire des difficultés de la langue ;

c) Un dictionnaire analogique ;

d) Un dictionnaire encyclopédique ;

seule la proposition c) est correcte.

Le questionnaire à choix multiple a des avantages importants : sa correction ne laisse pas de part à l'interprétation du correcteur ; elle est simple et évidente. Elle peut être faite par un ordinateur.  
En contrepartie, sa construction et surtout sa validation sont hérissées de difficultés.

Théoriquement, la réponse à des questionnaires à choix multiple ne devrait être possible qu'à une personne ayant lu le texte questionné. Plusieurs raisons font qu'il n'en est pas toujours ainsi. La première est que le texte peut véhiculer une information qui est d'une connaissance relativement commune pour le groupe testé. La seconde est que la réponse correcte à une question peut être induite par les autres questions.

Eventuellement, la réponse correcte peut être involontairement indiquée parce que formulée d'une manière plus précise ou plus longue ou plus spécifique.

*La première précaution* pour s'assurer qu'un questionnaire à choix multiple ne comporte pas ces défauts consiste à faire répondre aux questions *sans qu'il y ait eu lecture du texte correspondant*. Puis à faire lire le texte et à faire répondre au questionnaire à choix multiple à nouveau. Il faut alors comparer la moyenne des scores obtenue sans lecture avec celle obtenue après lecture.

La différence entre les deux moyennes indique le gain d'information obtenu par la lecture.

Pyrzack et Axelrod, dans une étude récente (1976), se sont livrés à ce travail sur des tests extraits d'un matériel éducatif connu. Les résultats figurent dans le tableau ci-dessous :

	<i>Avant lecture</i>	<i>Après lecture</i>	<i>Gains</i>
Texte I	5,64	7,43	1,79
Texte II	6,92	7,62	0,70
Texte III	5,50	7,12	1,62
Texte IV	5,35	6,07	0,72
Moyenne des quatre textes	5,85	7,06	1,21

Pour certains textes, les étudiants répondirent correctement à sept sur dix des questions avant d'avoir lu le texte. Pour un article, un étudiant eut un score de dix sur dix avant d'avoir lu l'article.

Je suggère pour pallier cet inconvénient de construire des questionnaires à choix multiple à double combinatoire. La question ci-dessus relative au « Robert » était une question à combinatoire simple. Une question construite sur une double combinatoire pourrait être :

*Première partie* : le dictionnaire dont il est fait mention dans le texte est :

1. Le « Littré »,

2. Le « Robert »,
3. Le « Larousse »,
4. Le « Quillet ».

Deuxième partie : ce dictionnaire est :

- a) Un dictionnaire étymologique ;
- b) Un dictionnaire des difficultés de la langue ;
- c) Un dictionnaire analogique ;
- d) Un dictionnaire encyclopédique.

En ce cas, la réponse correcte devrait indiquer 2.c, c'est-à-dire « Robert » et analogique.

Cette procédure semblerait pouvoir réduire fortement les possibilités de répondre sans avoir lu le texte. Nous devons toutefois indiquer que, n'utilisant plus le questionnaire à choix multiple depuis plusieurs années, nous n'avons pas soumis la double combinatoire à un examen théorique critique, et ne l'avons pas non plus expérimentée. Cette idée doit donc être considérée jusqu'à plus ample informé comme seulement spéculative.

*Une seconde précaution* est d'analyser ensuite les réponses, item par item. Les items qui, après lecture, marquent un gain d'information plus élevé que les autres doivent être préférés à ceux qui marquent un gain faible ou nul.

Il faut admettre que les résultats de l'étude de Pirczak et Axelrod sont surprenants... Ils suggèrent au minimum qu'il faut être très prudent quant à l'usage des questionnaires à choix multiple comme outils de mesure de la compréhension en lecture et quant à l'interprétation des résultats qu'ils fournissent.

## LE QUESTIONNAIRE A QUESTIONS OUVERTES

Sur la base du texte qui précède, une question ouverte pourrait être maintenant posée au lecteur :

*Quels sont les principaux facteurs qui influencent la performance de lecture ?*

Dans le texte sont cités :

- a) Les facteurs liés au texte :  
niveau de difficulté ;  
niveau d'intérêt ;  
longueur.
- b) Les facteurs liés au sujet :  
sexe ;  
statut socio-économique ;  
âge ;  
variables de personnalité.
- c) Les facteurs liés à l'environnement :  
bruit ;  
éclairage ;

confort ;

climat psychologique.

Ce type de questions est moins « inductif » que les questionnaires à choix multiple. Il est plus difficile de répondre sans avoir lu le texte.

Si les questions sont bien construites, on dispose d'un bon outil de mesure de compréhension.

Il a toutefois l'inconvénient d'être plus long et difficile à corriger que les questionnaires à choix multiple.

Comme pour ces derniers, les questions peuvent porter sur :

- le thème ;
- les idées principales ;
- les détails ;
- l'organisation du texte ;
- l'intention de l'auteur.

Les questionnaires ouverts sont un des moyens de contrôle de la compréhension que nous utilisons dans notre pratique pédagogique.

Il est recommandé de contrôler les questionnaires ouverts par le processus du passage avant et après lecture et la mesure des gains obtenus.

### *Le résumé/la reformulation*

Demander à un stagiaire un résumé écrit ou une reformulation orale d'un texte est un excellent moyen d'apprécier la compréhension du texte. On peut utiliser, pour noter le résumé écrit, l'échelle suivante :

*de 1 à 5 en progressant de cette façon :*

1. Manquent la plupart des idées principales et des détails ;
2. Résumé trop long ou trop court, beaucoup d'idées principales et de détails manquent ;
3. La plupart des idées principales sont restituées ainsi que des détails ;
4. Restitution de toutes les idées principales, mais le résumé est trop long et il manque des détails importants ;
5. Résumé concis et complet, restituant toutes les idées principales ainsi que les détails les plus importants.

Cette procédure du questionnaire ouvert peut être considérée comme un bon outil de mesure à condition :

- qu'une analyse du contenu soigneuse ait été faite au préalable, permettant de recenser et de hiérarchiser les différents éléments d'information ;
- qu'un résumé type bien équilibré et correspondant à la note 5 ait été établi et serve d'élément de comparaison.

*Avec une procédure de ce type, nous conseillons d'utiliser l'autonotation.*

Quand les personnes ont terminé leur résumé :

- a) on leur donne l'échelle de notation ;
- b) on leur donne le résumé type ;
- c) on leur demande de se noter.

Si certaines sont hésitantes dans leur notation, l'intervenant devra les aider.

L'intérêt de l'autonotation est qu'elle constitue un instrument pédagogique en même temps qu'un instrument de mesure. Après deux ou trois passations, les stagiaires non seulement n'éprouvent plus guère de difficulté à se noter, mais encore intègrent bien les notions d'idées principales, de détails et d'équilibre du résumé.

#### **LA « CLOZE PROCEDURE »**

Le terme « cloze » vient de « closure » du vocabulaire de la Gestalt. La closure est la tendance à compléter une structure dans laquelle manquent certains éléments. On complétera par exemple automatiquement un cercle incomplet en le fermant. Ce principe peut être utilisé pour le langage.

La cloze procédure consiste à supprimer, d'une manière aléatoire, un certain nombre de mots d'un texte puis à demander au lecteur de rétablir les mots supprimés. Chaque mot correctement rétabli est comptabilisé d'une certaine valeur au lecteur. Les synonymes contextuellement acceptables sont généralement comptabilisés pour une valeur plus faible.

C'est Taylor qui eut le premier (1953) l'idée d'utiliser la cloze procédure comme méthode de contrôle de la compréhension. C'est cet usage qui nous intéresse surtout ici, mais il est utile de signaler que la cloze procédure est également :

- un excellent moyen de mesure de la difficulté d'un texte ;
- un excellent exercice de développement de la compréhension.

Rankin et Jenkinson notamment ont étudié la validité de la cloze procédure en la comparant à des tests de compréhension bien validés. Le très haut niveau de corrélation permet de penser que la cloze procédure est un instrument valide.

Il en existe quatre formes principales réparties en deux groupes : le procédé normal et le procédé adapté.

##### *Le procédé normal*

Dans la forme 1, on enlève soit un mot sur cinq, soit un mot sur dix, sans tenir compte de la nature des mots enlevés. Ceux-ci sont remplacés par un blanc de longueur standard. Le sujet doit donner le mot manquant ou un synonyme contextuellement acceptable (noté en général 50 % du mot exact).



## La qualité numéro un du bon lecteur

Dans la forme 2, on enlève seulement les verbes et les noms sans intervalles réguliers.

### *Le procédé adapté*

Dans la forme 3, on enlève un mot tous les cinq ou tous les dix mots, mais on présente un choix de mots de remplacement, quatre ou cinq, parmi lesquels le sujet doit choisir le mot original.

Dans la forme 4, on utilise la même procédure, mais au lieu de proposer un choix de mots on demande au sujet de proposer quatre ou cinq mots de sens proche.

Pour Rankin, la forme 1 mesure surtout la compréhension des relations entre les idées, la forme 2 la compréhension des faits.

Pour Mary Ann Byrne, la forme 4 mesure surtout la capacité d'association.

Nous pensons qu'elle constitue aussi une bonne indication de l'extension du vocabulaire et de la fluidité verbale du sujet.

La cloze procédure semble par ailleurs validée comme mesure de la compréhension pour l'ensemble des niveaux de lecture.

D'après Bormuth, le procédé normal est celui qui semble le mieux mesurer la compréhension en son entier.

Nous utilisons, quant à nous, la cloze procédure comme exercice de développement de la compréhension et n'avons jusqu'à maintenant pas l'expérience de son utilisation comme outil de mesure.

On le voit, il existe plusieurs procédés différents pour mesurer la compréhension en lecture. Compte tenu des défauts inhérents à chacun de ces procédés et du fait que chacun ne mesure pas exactement le même type de compréhension que les autres, il est recommandable d'en utiliser conjointement plusieurs. C'est ce que nous verrons plus en détail à propos de la flexibilité.



# La flexibilité

Avec cette notion, nous abordons sans doute un des concepts essentiels en matière de lecture. Il n'existe pas de composants fixes et immuables de ce qu'on appelle la compréhension en lecture et nous avons utilisé la notion de « situation de lecture » comme représentant un équilibre spécifique et momentané entre le lecteur, ses objectifs du moment et le matériel de lecture. Si nous acceptons le concept de « situation de lecture » et lui reconnaissons une valeur opératoire, *il s'ensuit qu'il ne peut y avoir une seule façon de lire qui serait la meilleure dans tous les cas*, mais qu'il devrait y en avoir un grand nombre, chacune représentant la meilleure réponse à une situation de lecture donnée. Cette variabilité des réponses en fonction de la situation est la *flexibilité*.

## QU'EST-CE QUE LA FLEXIBILITE

Cette notion a fait son apparition aux Etats-Unis dans les années 1950 et il semble que la plus ancienne définition soit celle de Carillo et Sheldon (1952) :

« Le lecteur ayant une maturité suffisante est un lecteur adaptable et changeant ; il devrait être capable d'adapter sa vitesse de lecture au dessein qu'il a vis-à-vis du texte et en fonction de la difficulté du matériel. Le but est une compréhension d'un niveau suffisant. »

Cette définition est juste en ce qu'elle pose le « bon lecteur » comme adaptable et changeant. Elle est cependant trop restrictive en ne proposant comme seule variable de comportement et d'ajustement que la vitesse de lecture.

Plus récemment (1967), Berg proposa la définition suivante :

« En général, le terme de "flexibilité" réfère à l'activité dans laquelle est engagé un lecteur quand il utilise différents modèles de pensée en relation avec ses besoins de lecture et sélectionne alors les techniques les meilleures pour atteindre son dessein. Ce terme implique aussi que le lecteur peut mener son activité de lecture avec la compréhension la meilleure pour le temps utilisé. »

Comme on le voit, la formulation de Berg intègre de plus nombreuses variables de comportement ; elle semble, en ce qui concerne la vitesse, suggérer que celle-ci est une conséquence de l'utilisation de différentes approches de lecture.

*Le concept de « situation de lecture »*

Il faut revenir sur cette notion avant de parler des moyens de mesure utilisables en *flexibilité*, pour tenter de la préciser. Rankin (1974) utilise l'expression « desseins légitimes de lecture » (« legitimate reading purposes »), les définissant comme « un but que l'on peut raisonnablement escompter atteindre » par la lecture ». Cette notion de desseins légitimes de lecture est intéressante parce qu'elle élargit considérablement le champ de ce qu'on appelle lecture. En effet, pour beaucoup de personnes nous avons pu constater que le mot « lecture » recouvre quelques activités bien précises et limitées en nombre. Pour elles, des activités comme :

- rechercher l'heure d'arrivée d'un train dans un annuaire ;
- rechercher une information ponctuelle dans un article déjà lu ;
- apprendre un rôle par cœur dans une pièce de théâtre ;
- étudier un cours en vue d'un examen ;
- prendre connaissance d'un formulaire administratif avant de le remplir ;
- survoler la presse du jour, etc. ;

ne sont pas « vraiment lire ». Selon cette conception, lire, c'est plutôt se plonger dans un roman ou un essai, à la rigueur lire la presse.

Mais en réalité, *toute situation incluant un individu animé d'un dessein légitime qu'il peut raisonnablement escompter atteindre au moyen d'un texte écrit EST UNE SITUATION DE LECTURE.*

En élargissant le champ des situations possibles de lecture on étend dans la même mesure la notion de flexibilité, et cela comporte, comme nous allons le voir, des conséquences directes sur les façons possibles de la mesurer. La flexibilité reflétera en conséquence : la capacité du lecteur à faire varier un ou plusieurs des éléments de son comportement de lecture de façon à atteindre au mieux une variété d'objectifs ou à lire différents genres de matériels avec une bonne compréhension.

Le problème n'est pas, comme le pensent encore certains, de lire *tout à toute vitesse*, ce qui est d'ailleurs impossible, mais d'adapter au mieux son comportement pour atteindre son but avec le coût minimal, notamment en temps.

Les faits établissent d'ailleurs d'une façon claire que plus le niveau de capacité de lecture est élevé, plus la flexibilité est grande. Mettant en jeu aussi bien des *mécanismes* que des *stratégies* de lecture, la flexibilité est l'élément synthétique le plus représentatif de l'ensemble de la capacité de lecture.

On comprend ainsi que cette notion est d'importance dans un

programme d'amélioration de capacité de lecture dont un des buts essentiels est de rendre le lecteur capable de traiter avec efficacité, aisance et autant que possible agrément, toutes les situations de lecture ou au moins celles qu'il rencontre le plus fréquemment.

Ayant souligné l'importance de cette variable, on voit mieux maintenant la difficulté de sa mesure.

### **LE TEST DE FLEXIBILITE DE SPACHE ET BERG (1956)**

C'est le premier connu. Il se proposait d'étudier les variations intervenant dans la lecture d'un même article lu trois fois de suite avec différents objectifs.

*Pour la première lecture*, il est alloué au lecteur un budget de temps limité à trois minutes, sachant qu'il aura à répondre ensuite, sans report au texte, à dix questions traitant des points principaux.

*Pour la deuxième lecture*, dix (autres) questions sont données au lecteur qui doit trouver les réponses en se reportant au texte. On enregistre le temps nécessaire pour répondre aux dix questions.

*La troisième lecture*, sans limite de temps, est faite pour répondre sans report au texte à vingt questions détaillées. Les questions couvrent des faits, des déductions et des conclusions. Le temps de lecture est enregistré.

Ce test mesure la relation entre le but de lecture comme variable indépendante et la vitesse mesurée par le temps nécessaire. Le score de compréhension mesure le degré de réussite et doit être suffisant comparé à des normes étalonnées par ailleurs. Sa très grande qualité est que du fait de l'utilisation d'un seul et même texte, les autres variables telles que niveau de difficulté, niveau d'intérêt, information préalable du sujet restent constantes.

### **LE TEST DE BRAAM ET SHELDON (1959)**

Il a été réalisé pour des étudiants correspondant au niveau terminale deuxième cycle. Cinq articles de 750 à 900 mots de différentes natures :

- narratif,
- scientifique,
- historique,
- psychologique,
- littéraire.

Les sujets doivent lire aussi vite que possible, tout en maintenant une compréhension suffisante. Pas de limite de temps et celui-ci est enregistré. Après lecture, le lecteur doit répondre à dix questions oui/non, la compréhension étant exprimée

en pourcentage. Le degré de flexibilité est mesuré par la différence entre la vitesse de lecture la plus rapide et la plus lente obtenue par l'étudiant sur l'ensemble des cinq sélections.

Ce qu'on peut en dire :

- a) les questions oui/non ne sont pas un instrument fiable de mesure de compréhension ;
- b) aucune norme n'était donnée permettant d'interpréter les pourcentages de compréhension obtenus ;
- c) plusieurs variables indépendantes sont non contrôlées, notamment le niveau de difficulté, le niveau d'intérêt des textes et les connaissances préalables de chaque sujet pour chacune des sélections.

Il semble bien difficile en conséquence, de tenir pour significatifs les résultats qui peuvent être obtenus au moyen de ce test.

### LE TEST DE MACDONALD (1962, REVU EN 1968)

Ce test est le premier à fournir trois batteries contenant chacune quatre formes. Les batteries correspondent à trois niveaux dits : niveau de base, intermédiaire et avancé. Les auteurs, toutefois, ne précisent pas à quoi correspondent les niveaux. Chaque test contient quatre sélections différant en style, difficulté et thème :

*La première* sélection est une nouvelle devant être lue rapidement, tout en percevant les faits importants, les idées principales et les détails.

*La deuxième* est un texte scientifique qui doit être lu avec attention en faisant attention aux détails, aux idées principales et aux implications.

*La troisième* doit être survolée aussi rapidement que possible en voyant seulement les idées principales.

*Pour la quatrième*, une question est donnée à l'avance, la lecture devant se limiter à trouver la réponse à la question.

Il n'y a pas de limite de temps, le temps est enregistré.

Comme on le voit, cette procédure couvre d'une manière intéressante les quatre principaux types de lecture à savoir :

- Texte 1 : lecture d'agrément ;
- Texte 2 : lecture d'étude ;
- Texte 3 : lecture de survol ;
- Texte 4 : détection d'information.

A part pour l'épreuve 4, des questions de compréhension sont posées après lecture et doivent recevoir réponse sans report au texte. Les questions sont à choix multiple avec quatre alter-

natives et les auteurs se sont efforcés de construire des questions auxquelles il est difficile de répondre sans avoir lu le texte.

Malgré sa qualité éminente de porter sur les quatre types principaux de lecture, et d'exister en trois niveaux couvrant un large spectre d'utilisateurs, ce test laisse d'importantes questions méthodologiques sans réponses, et en particulier ne dit rien du contrôle des autres variables : niveaux de difficulté, d'intérêt, connaissance préalable du sujet. Par ailleurs, il ne fournit pas non plus de normes étalonnées permettant l'interprétation des résultats.

#### LE TEST DE RAYGOR (1970)

Il fut construit pour des étudiants de seconde année. Il propose deux formes comprenant chacune deux textes.

La flexibilité est mesurée en comparant les vitesses de lecture des deux textes. *Le premier* est un article distrayant et facile. *Le second* correspond au niveau le plus difficile pouvant se trouver dans des cours d'étudiants.

Le premier texte contient approximativement 1 800 mots, le second 1 600. Un budget de temps de cinq minutes est donné par article.

Chaque texte est suivi d'un questionnaire à choix multiple de dix questions à quatre alternatives. Ces questions ne portent que sur la mémorisation des éléments de faits. Un budget de temps de dix minutes au maximum est alloué pour répondre au questionnaire.

Aucun but n'est formulé. L'étudiant le fixe lui-même après qu'on lui ait donné une description générale du matériel et des questions auxquelles il devra répondre ainsi que l'indication des budgets temps dont il dispose.

Une autre partie du test est conçue pour mesurer la lecture de survol et la lecture de détection. Elle utilise un matériel varié comprenant des index, des dictionnaires, des livres de cours, des bibliographies, des tableaux, des diagrammes, des graphiques, des extraits de presse, etc. Ce matériel est exclusivement imprimé sur des pages bleues qui permettent de le distinguer du reste du test.

La vitesse de lecture est mesurée durant les trois premières minutes de lecture. Un questionnaire de trente questions couvrant tout ce matériel est donné, les lecteurs sont informés qu'ils disposent de dix minutes pour y répondre en cherchant dans l'ensemble du matériel.

A la différence des tests précédemment décrits, des normes d'étalonnage très complètes sont fournies tant sur le texte facile ou difficile que sur les résultats de compréhension pour l'épreuve de survol et de détection. Par ailleurs, l'utilisation pour cette épreuve d'un « panachage » de matériel varié est intéressante parce qu'elle s'approche au plus près des situations réelles. La façon dont les buts sont *induits* plutôt que *donnés* sous la forme d'une consigne spécifique retiendra notre attention dans la mesure où le fait de définir son propre but de lecture et sa propre stratégie à partir d'informations suffisantes sur la tâche à accomplir est une dimension importante de la flexibilité. Malgré ses qualités ce test comporte cependant des déficiences.

La vitesse n'est mesurée que pendant les trois premières minutes de lecture ; or c'est à peu près la durée nécessaire aux ajustements oculo-moteurs. Cette mesure ne peut donc être considérée comme fiable.

Le budget temps indiqué aux étudiants peut éventuellement augmenter le taux d'anxiété de certains sujets. En outre, une plus ou moins bonne utilisation peut en être faite suivant que l'on a ou non une montre.

### **QUELQUES SUGGESTIONS POUR CONSTRUIRE UN TEST DE FLEXIBILITE**

Bien qu'ils soient relativement anciens, nous avons décrit très brièvement ces quatre tests parce qu'ils illustrent des approches méthodologiques assez différentes et permettent ainsi de mieux situer l'ensemble du problème.

#### **1. Contrôler les variables indépendantes :**

- Longueur des textes,
- Niveau de difficulté de contenu,
- Niveau de difficulté typographique,
- Niveau d'intérêt,
- Connaissances préalables du sujet.

Utiliser un seul et même matériel comme dans le test de Carillo et Sheldon a l'avantage de garder ces variables sans changement.

L'inconvénient est qu'on ne mesure pas la flexibilité par rapport à différents niveaux de difficulté mais seulement pour différents buts de lecture.

Par ailleurs, on peut également reprocher à cette procédure que chaque lecture apporte de l'information pour la ou les suivantes et fausse ainsi la mesure.

C'est pourquoi nous pensons qu'il faut aussi utiliser comme dans les tests de MacDonald et surtout de Raygor des matériels variés, sous réserve :

- qu'ils soient assez longs,
- que le niveau de difficulté soit mesuré,
- que la même typographie soit utilisée pour tous les matériels (à part le matériel correspondant à l'épreuve de détection).

En ce qui concerne le niveau de connaissance préalable du sujet, personne n'a encore, à moins d'une erreur de l'auteur, proposé de solution pour le contrôle de cette variable autre que l'utilisation d'un seul et unique matériel (test de Carillo et Sheldon).

Un moyen de contrôler, au moins dans une certaine mesure cette variable, pourrait être d'utiliser différents extraits provenant d'une même source.

2. Au moins pour les tests destinés à la publication, des normes de références suffisamment complètes devraient être fournies afin de permettre l'interprétation des résultats.

3. Les conditions d'environnement — et notamment les niveaux de bruit et d'éclairage — devraient être gardées aussi constantes que possible, en particulier en cas de pré-post tests.

4. Des instructions claires et complètes devraient être données. Elles devraient indiquer la tâche à accomplir et laisser chacun libre sur la stratégie et les techniques à utiliser.

5. Les autres contraintes techniques et méthodologiques usuelles relatives à la construction des tests de lecture devraient être respectées notamment en ce qui concerne la construction des contrôles de compréhension.

6. La flexibilité interne qui intervient à l'intérieur du même matériel et du même objectif global de lecture, en fonction des variations de difficultés, devrait faire également l'objet de mesures.





# La mesure des gains

L'amélioration de la capacité de lecture a pour but de modifier un certain nombre des composants de la capacité en vue de les améliorer. La mesure des gains, ou du progrès réalisé, est donc un des dispositifs centraux pour un travail de cette nature.

## **MACDONALD : TROIS METHODES**

Toutes trois sont comparatives.

*La première méthode* consiste à comparer les scores obtenus dans l'administration de deux formes alternatives d'un même test. L'une est utilisée comme prétest et présentée au début du programme *avant le commencement de l'entraînement*. L'autre est utilisée comme post-test et présentée à la fin du programme.

La différence de performance réalisée entre prétest et post-test est la mesure du progrès réalisé.

*La deuxième méthode* consiste à comparer les gains réalisés par un groupe particulier pendant une période donnée avec ceux qui sont obtenus pendant le même temps par un groupe de contrôle ne suivant pas de programme d'amélioration de la capacité de lecture.

*La troisième* consiste à prendre la moyenne des gains réalisés par un groupe particulier pendant une période donnée et à la comparer à une norme si possible nationale.

## **CES DIFFERENTES METHODES SOULEVENT QUELQUES QUESTIONS**

Dans le cas de la méthode ayant recours au prétest et au post-test, les deux formes alternatives sont-elles comparables ? et notamment est-ce qu'elles mesurent bien les mêmes éléments ? Dans la mesure où les méthodes deux et trois utilisent comme critère de comparaison les pré-post-tests, les mêmes questions se posent pour celles-ci. Par ailleurs, il faut noter que les méthodes deux et trois se situent mieux dans le cadre scolaire ou universitaire que dans celui de l'éducation des adultes.

En effet, il n'est pas nécessaire de comparer les progrès d'un

groupe suivant un programme d'amélioration de la capacité de lecture avec ceux d'un autre groupe ne suivant pas ce programme, car pour un groupe témoin composé d'adultes, qui ne sont plus impliqués dans un processus éducatif continu, il n'y aura tout simplement pas de différence excédant l'erreur de mesure entre prétest et post-test, il peut en aller différemment chez les enfants ou adolescents dont la capacité de lecture demeure évolutive.

Les mêmes remarques valent pour la comparaison avec une norme nationale. Il faut ajouter que de telles normes n'existent pas en France.

#### *Quelques conditions de validité*

La première est que les facteurs mesurés par les tests soient bien ceux qui sont enseignés dans le programme suivi.

En effet, on peut distinguer différentes visées dans un programme d'amélioration de la capacité de lecture. Des visées générales de progrès fixant des objectifs globaux, et si possible équilibrés, d'amélioration des différentes variables : vitesse de lecture, compréhension, flexibilité, acquisition d'une méthodologie, renforcement des motivations de lecture et de développement personnel. Dans ce cas, c'est bien une partie au moins de cet ensemble de facteurs qu'il faudra s'efforcer de mesurer ou d'évaluer.

Il n'en est pas de même quand on s'efforce de développer une technique particulière permettant de mieux effectuer une tâche spécifique de lecture. En voici un exemple.

L'auteur est consulté par une entreprise pour le problème suivant : Notre bureau de recherche est composé d'une vingtaine d'ingénieurs d'un haut niveau de qualification, leur travail principal et presque exclusif consiste à lire des résumés (« abstracts ») de brevets.

Ces « abstracts » sont publiés dans de gros annuaires d'aspect plutôt rébarbatif et couvrent des secteurs bien déterminés.

La tâche est de vérifier :

a) si certains procédés que nous souhaitons déposer ne le sont pas déjà par ailleurs ;

b) si certains procédés déposés nous seraient utiles dans nos activités de transformation ou de production.

Ce bureau de recherche ne devrait, en principe, consacrer qu'une partie de son temps aux brevets, la part la plus importante étant réservée au travail de recherche et de création proprement dit.

Mais compte tenu du nombre de brevets publiés, ce service est pratiquement saturé. Les ingénieurs eux-mêmes se plaignent de cet état de choses et sont demandeurs de tout moyen pouvant les aider.

Une étude soignée des thèmes de recherche est menée en commun par les ingénieurs et l'intervenant. Il apparaît que si le thème de recherche est bien défini on peut en déduire la présence obligatoire d'un ou plusieurs *mots clés* (trois au maximum) signalant à coup sûr la possibilité

de l'apparition du thème cherché. Sur le plan perceptif, cela transformait complètement la lecture.

Auparavant, les ingénieurs utilisaient une lecture complète plutôt lente. Cherchant des *cibles ponctuelles* : les *mots clés*, on pouvait utiliser une lecture de *détection* beaucoup plus rapide (de cinq à six fois).

La précision du procédé fut testée et fut jugée suffisante, compte tenu du gain de temps qui permit la mise en place d'une procédure de contrôle qui n'existait pas auparavant. On le voit, il s'agit d'un but tout à fait spécifique. Le contrôle de sa réalisation ne pouvait utiliser que des moyens adaptés.

### *La forme alternative*

Les pré-post-tests comportant deux formes alternatives renvoient aux difficultés que nous avons évoquées ci-dessus à propos de la mesure de la flexibilité ; on n'est jamais assuré que les formes A et B soient identiques dans toutes leurs variables.

Une bonne solution peut être alors d'utiliser une seule forme, c'est-à-dire de réadministrer en post-test le test qui a été utilisé en prétest. La question qui se pose dans ce cas est : au bout de quel délai est-il possible de réutiliser le même test sans que la mémoire aide le testé à répondre aux questionnaires de compréhension dans la seconde présentation ?

Il y a de toute façon, qu'on utilise une ou deux formes, un effet d'apprentissage. Lors de la seconde passation, le testé est plus à l'aise car il a déjà fait l'épreuve une fois. Cette facilitation de la deuxième passation a des effets non négligeables.

En ce qui concerne l'effet de mémorisation dans l'application de deux formes alternatives, Karlen et Jolley (1965) menèrent une étude qui montra qu'après un intervalle de neuf mois (l'année scolaire) il n'y eut aucune différence entre les gains enregistrés, d'une part, par la procédure alternative (deux formes) et, d'autre part, par la réadministration du même test. Effectivement, s'il n'y a pas de réactivation dans l'intervalle, neuf mois représentent une durée largement suffisante pour l'oubli des notions acquises par une lecture.

Cette procédure est intéressante, car même si on peut établir que les deux formes d'un même test sont statistiquement équivalentes, de nombreuses questions concernant l'équivalence de contenu restent sans réponse. Le genre de contenu, la nature du vocabulaire utilisé, la structure de construction des phrases font que même si on s'efforce de contrôler soigneusement les autres variables on aura des différences entre l'une et l'autre formes. D'ailleurs, si deux formes étaient exactement équivalentes dans toutes les variables, le testé ayant un certain nombre de réponses correctes au questionnaire correspondant à la forme A devrait avoir exactement le

même nombre de réponses correctes à la forme B. Il n'en est pratiquement jamais ainsi.

Cette procédure de la forme alternative ne peut toutefois être utilisée pour les programmes prenant place en éducation d'adultes dont la durée excède rarement huit à dix semaines. Pour cette raison et bien qu'il soit pratiquement impossible de contrôler toutes les variables entre une forme de test de lecture et une autre, il nous semble que la formule alternative doit être préférée.

Si l'écart de temps est au moins égal à quatre semaines, il est possible de faire passer en même temps la forme alternative et la réadministration du prétest et de comparer la variation de gains enregistrés dans chacun des cas.

#### *L'insuffisance de deux mesures*

Les programmes d'amélioration de capacité de lecture de moyenne ou longue durée, au moins trois mois, dans lesquelles il est procédé à des mesures régulières du progrès montrent que la courbe de progrès est *irrégulière*. Elle a une forme en dents de scie, la pente de la droite de régression étant plus ou moins accentuée. Ce processus est relativement facile à suivre et à analyser dans le cas d'un enseignement à distance (par correspondance) étalé sur une durée de six mois à un an.

Le cours par correspondance d'amélioration de la capacité de lecture mis au point par l'auteur et ses collaborateurs a permis d'enregistrer et d'analyser des milliers de mesures. Elles établissent nettement que deux mesures représentent une mesure plutôt grossière du gain réalisé.

#### *Recommandations*

Compte tenu de ce qui précède, on peut recommander pour la mesure du gain l'utilisation des moyens d'évaluation qui mesurent bien ce sur quoi porte le programme.

Si on utilise les pré-post-tests, s'efforcer de contrôler le maximum de variables dans les deux situations. Utiliser également les mêmes procédures.

La courbe de progrès d'un sujet étant irrégulière, il faut être prudent dans l'interprétation des résultats si on n'a que deux points sur cette courbe.

### **RETENTION DES GAINS**

S'il est indispensable de mesurer les progrès obtenus par un programme d'amélioration de la capacité de lecture, il paraît

important aussi de savoir comment évolue dans le temps cette amélioration. Aura-t-elle tendance à se maintenir, à augmenter ou à diminuer ? Les différentes variables vont-elles évoluer parallèlement ou au contraire en ordre dispersé, certaines s'améliorant pendant que d'autres régressent ?

La rétention du gain est un élément d'une considérable importance *car elle est la mesure de l'intégration réelle et de la mise en pratique de l'apprentissage effectuée.*

En tant que praticien, nous avons souvent eu l'occasion d'interroger des personnes à propos des résultats qu'elles avaient obtenus en suivant un stage ou un cycle de lecture rapide. Nous avons souvent entendu des réponses formulées à peu près ainsi : « Oh oui, ça a été très intéressant ; ma vitesse » est passée de 300 mots par minute à plus de 1 000 mots à » la fin du stage. »

Et à la question : « Et maintenant comment utilisez-vous ce que » vous avez appris ? », la réponse est très souvent la suivante ou une sœur jumelle : « Eh bien, à vrai dire, je n'utilise pas » vraiment la lecture rapide dans mon travail professionnel. Les » documents sont trop importants et je ne peux me permettre » une erreur. »

Ce genre de réponse a une signification claire : le travail d'amélioration qui a été fait *n'a pas été intégré* dans l'activité concrète quotidienne. Parler de « lecture rapide » implique pour le locuteur qu'il y a la lecture d'une part et autre chose qu'on nomme lecture rapide, mais qui n'en fait pas réellement partie, et qu'on ne peut pas vraiment utiliser dans les situations réelles.

Les nouveaux éléments de l'apprentissage effectué n'appartiennent pas au sujet, ne font pas partie de lui-même, ils lui sont extérieurs. C'est un peu comme si un pilote d'avion entraîné sur simulateur de vol ne parvenait jamais à piloter un avion réel.

Des remarques de ce type amènent à penser qu'un ou plusieurs éléments d'ordre technique ou pédagogique sont de qualité insuffisante dans le programme qui a été suivi. Il semble donc important de s'assurer de la rétention des gains. Cela peut être fait en testant à nouveau les personnes ayant suivi un programme. Ces nouveaux tests peuvent se situer de six mois à un an après la fin du programme et constituer des rappels efficaces.

Si'il n'est pas possible d'envisager de nouveaux tests, on peut au moins demander aux sujets de répondre à un questionnaire ayant pour objet de leur faire auto-évaluer l'évolution de leur capacité de lecture. Si le questionnaire est bien fait, on obtiendra par ce moyen nombre d'informations utiles.

Nous avons à plusieurs reprises mesuré la rétention des gains

sur des échantillonnages représentatifs de la population d'élèves. Voici, très sommairement indiquées, les principales constatations faites :

— Certains seuils de performance doivent être atteints dans les différents types de lecture pour que les gains ne regressent pas au niveau antérieur (reprise des anciens comportements).

— L'expérience nous a permis de situer ces seuils avec une précision suffisante pour guider utilement la pratique pédagogique et tracer des lignes d'objectifs clairs.

— Si ces seuils ne sont pas atteints il serait probablement faux de dire qu'il ne reste rien du travail effectué. Tout au moins peut-on dire que dans les grandes lignes le sujet reprendra peu à peu ses comportements antérieurs de lecture.

— Si ces seuils sont atteints, deux groupes d'éléments peuvent être considérés :

a) les éléments de compréhension — mémorisation, méthodologie et flexibilité — ont tendance à progresser encore durant la période de six mois à un an suivant le programme ;

b) les éléments de vitesse ont tendance à se stabiliser aux alentours du niveau atteint en fin de programme, habituellement un peu en deçà. Chez quelques sujets toutefois, les éléments de vitesse progressent encore d'une manière significative ;

c) outre le seuil de performance atteint, deux éléments favorisent la rétention des gains :

— qu'une partie du programme porte sur des situations et des objets réels de lecture permettant le transfert des apprentissages effectués ;

— que les facteurs de motivation personnelle soient fréquemment et fortement soulignés par l'intervenant. Il est nécessaire qu'à la fin d'un programme, les stagiaires comprennent bien que l'évolution ultérieure de leur capacité de lecture est remise entièrement entre leurs mains et dépendra presque uniquement de leur motivation.

L'évolution respective des facteurs de vitesse et de compréhension n'a rien pour surprendre, en effet, et, surtout s'il s'agit d'un programme peu étalé dans le temps, les facteurs de vitesse augmentent rapidement, alors que les éléments de compréhension, méthodologie, et flexibilité, qui sont des facteurs plus centraux, progressent plus lentement.

Il s'ensuit que parvenus à la fin d'un programme, les sujets disposent encore d'une marge très large d'amélioration concernant ces facteurs, alors que les progrès encore possibles en vitesse restent plus limités.

Claude Philippe