

Dominique LAFONTAINE

Université de Liège - Service de pédagogie expérimentale

Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture

Introduction

Lorsque l'on aborde la question de l'évaluation de la ou des compétences en lecture, il est utile de rappeler en préambule que si l'objet de l'évaluation (ce que l'on vise) est bien la compétence du lecteur évalué, une compétence n'est pas directement observable. Ce qui s'offre à l'observation ou à la mesure, ce sont des performances, obtenues dans un contexte donné, face à un échantillon plus ou moins limité de textes donnés. Les performances du lecteur peuvent ainsi, en fonction de différentes circonstances (sa motivation, son degré de concentration, le contenu et le type de texte support, le format des questions...) refléter de manière plus ou moins fidèle ses compétences. L'intérêt de cette distinction entre performances et compétences n'est pas de rejeter les compétences dans une espèce d'au-delà inaccessible, mais de rappeler l'indispensable prudence face aux résultats d'une évaluation et la corollaire nécessité de multiplier les éclairages, les angles de vue, avant d'arrêter un jugement. Ce qui précède est certes vrai de toute évaluation, mais il l'est en particulier dans le domaine de la lecture, d'une part parce que la lecture est une compétence complexe, d'autre part parce que la lecture est le résultat d'une interaction entre le lecteur, un texte et un contexte (Giasson, 1990) et que les composantes socio-affectives y sont, plus que dans d'autres domaines, intrinsèquement liées aux composantes cognitives.

Définition de la compétence

La définition de « compétence » fournie dans le Décret Missions (1997) constitue une bonne entrée en matière pour baliser la problématique de l'évaluation des compétences. L'accent y est en effet mis sur l'intrication entre les facettes cognitives et affectives :

la compétence est l'aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (p. 5)

Définie de la sorte, la compétence apparaît comme un continuum sur lequel un individu peut s'inscrire à différents paliers ou degrés. On peut être plus ou moins compétent ; on n'est pas simplement compétent ou incompétent.

La définition proposée par Allal (1999) enrichit, sans la contredire, la définition officielle qu'a adoptée la Communauté française de Belgique.

la compétence est un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations.» (Allal, 1999, p. 81).

L'intérêt de cette définition est que, « en parlant d'un réseau susceptible d'être mobilisé, on préserve la distinction (...) entre compétence et performance. Même si le sujet possède une compétence affirmée, il existe toujours des circonstances dans lesquelles il ne parviendra pas à la manifester. » (Allal, 1999, p. 81).

Dans son article, Allal détaille par ailleurs les différentes composantes d'une compétence. Elle distingue ainsi (p. 80) :

1. Les composantes cognitives : connaissances déclaratives, procédurales, contextuelles métacognosciences et régulations métacognitives.
2. Les composantes affectives : attitudes, motivation...
3. Les composantes sociales : interactions, concertations.
4. Les composantes sensorimotrices : coordination gestuelle...

Dans toute évaluation de la lecture, ces différentes composantes, ou du moins la plupart d'entre elles (les composantes 1, 2 et 3), interviennent et interagissent de façon complexe, dès lors qu'elles sont constituées en un « réseau intégré ». C'est l'une des raisons pour lesquelles le concept de littératie est parfois préféré à celui de lecture, dans la mesure où il symbolise cette intégration de composantes de natures diverses — cognitives, sociales et affectives —, là où le terme « lecture » ou « compréhension en lecture » évoque surtout ce qui relève de la sphère cognitive.

On peut aussi, à des fins de diagnostic ou d'évaluation formative, envisager de cibler une évaluation sur certaines de ces composantes prises isolément : par exemple, évaluer, grâce à un questionnaire ou un entretien, les attitudes de l'élève envers la lecture, son intérêt pour différents types d'écrits ou les stratégies métacognitives qu'il déploie face à un texte. Nous évoquerons plus loin une série d'outils standardisés qui ont été mis au point pour évaluer les composantes de la lecture, en tentant de situer les limites de leur apport à l'évaluation de la littératie.

Comment évaluer la littératie

1. Les composantes cognitives

Il ressort clairement de ce qui précède qu'il est illusoire d'espérer évaluer la lecture sur un plan strictement cognitif, en faisant abstraction des composantes socio-affectives. Néanmoins, si on se place du point de vue de l'évaluateur, on peut distinguer des moments où la visée évaluative porte en priorité sur le versant cognitif, et d'autres moments où la visée porte davantage sur les aspects socio-affectifs. C'est le sens de la distinction que nous posons ici, afin d'envisager les questions plus techniques liées à la construction d'évaluations.

1.1. Les différentes étapes de la construction d'une épreuve d'évaluation en lecture

Définir le domaine

Il est intéressant de se donner une définition du domaine évalué (la lecture ou la littératie dans le présent cas), ou à tout le moins de s'en référer à une définition existante.

Par exemple, la définition du lire reprise dans les *Socles de compétences* est la suivante :

Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses) ou visuel (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche, film ...)

Le sens construit est déterminé par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures),
- les acquis du lecteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives),
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle le lecteur traite le message. (p. 11)

L'adoption d'une telle définition est lourde de conséquences pour l'apprentissage comme pour l'évaluation. Elle implique notamment que l'évaluation des compétences en lecture ne peut se faire via un seul type de texte. Si les épreuves de compréhension portaient toujours sur des récits, on obtiendrait ainsi une mesure des compétences en lecture de récits, qui serait partielle et peut-être partielle. Rien n'empêche bien entendu de construire une épreuve centrée sur la compréhension de textes narratifs, mais si on veut évaluer la compréhension en lecture, il faudra veiller à la compléter par des évaluations portant sur d'autres types de texte. La définition insiste par ailleurs sur le fait que la construction du sens est le résultat d'une interaction entre les connaissances préalables du lecteur et le texte. En termes d'évaluation, ceci

peut impliquer deux choses : on peut notamment s'efforcer de choisir comme supports d'évaluation des textes dont le contenu soit à peu près également familier aux élèves pour neutraliser les biais potentiels liés au contenu du texte (on traquera les sujets pointus, techniques, socialement, sexuellement ou ethniquement discriminants...). On peut à l'opposé, via certaines questions précises, tenter d'évaluer si l'élève est capable de mettre en relation ses connaissances antérieures et le texte.

La définition de la lecture reprise dans les *Socles* donne une extension maximale au concept, en l'élargissant même aux messages visuels. Il existe des définitions beaucoup plus restrictives de la lecture, telle celle que propose Morais (1994) : « la capacité de lecture peut être définie comme étant l'ensemble des processus perceptifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne constitue plus un obstacle à la compréhension du message écrit. » (p. 119) L'adoption d'une telle définition orienterait indubitablement l'évaluation sur une tout autre voie que celle décrite précédemment, où le décodage, voire la vitesse de décodage, tiendrait une place centrale.

On voit clairement, au travers de ces deux exemples contrastés, que le choix d'une définition conditionne certains choix en matière d'évaluation (la nature des supports écrits, le choix des processus à évaluer...). De façon complémentaire, on peut affirmer que toute épreuve d'évaluation de la lecture, même en l'absence d'une définition préalable, repose sur une conception implicite de ce qu'est la lecture.

Organiser le domaine

Après avoir défini le domaine et en relation avec cette définition, il est important d'identifier les principaux axes ou paramètres qui vont structurer l'évaluation. Que va-t-on évaluer et comment va-t-on l'évaluer ? En cohérence avec la définition que l'on s'est donné, on décidera par exemple d'évaluer ou non la vitesse de lecture, l'efficacité du décodage, ou on se centrera sur la compréhension.

Si l'épreuve porte sur la compréhension, il faudra décider

- quels types de textes vont servir de supports à l'évaluation : textes narratifs, descriptifs, argumentatifs, injonctifs, dialogués, ou encore documents incluant des tableaux, schémas, graphiques...
- quels types de processus ou de composantes de la compétence lire on va évaluer : va-t-on se limiter à une évaluation de l'habileté à retrouver des informations explicites, ou va-t-on évaluer la capacité d'inférer, d'interpréter, de dégager l'essentiel, de réfléchir de façon critique sur la forme ou le contenu d'un texte ?

Selon la définition choisie, l'âge des élèves, ou encore l'ampleur de l'évaluation, les choix peuvent s'orienter dans l'une ou l'autre direction.

Au-delà de ces grands axes, restent des aspects plus techniques à régler tels que le choix du format des questions. Différentes possibilités s'offrent à cet égard :

- les questions fermées de type binaire (vrai/faux, oui/non) ou à choix multiple,
- les questions ouvertes à production brève (une seule réponse correcte, qui ne posent pas de problèmes de subjectivité dans la correction),
- les questions ouvertes à réponse construite,
- les tests de closure (tests à trous où l'on supprime un mot à intervalles plus ou moins réguliers).

En très schématiquement résumé, les questions fermées ou les QCM et les questions ouvertes brèves ont pour elles l'avantage d'être rapidement corrigées, d'une façon fidèle et peu coûteuse ; elles se prêtent mal, en revanche, à l'évaluation de certains processus (la réflexion critique notamment). Les questions ouvertes à réponse construite sont jugées plus authentiques, et apportent des informations plus riches sur la démarche mise en œuvre par le lecteur : l'analyse des erreurs peut fournir des indications intéressantes sur le plan pédagogique. Enfin, les questions ouvertes s'imposent pour l'évaluation de certains aspects. En cas d'évaluation externe à large échelle, où l'on vise une plus grande objectivité dans la correction, il faudra élaborer des critères de correction standardisés dont la mise en œuvre sera immanquablement coûteuse. La comparabilité des résultats entre classes, par exemple, peut dans ce dernier cas se révéler plus incertaine (problèmes de fidélité intercorrecteurs). Par ailleurs, si une question exige une réponse élaborée, l'évaluation des compétences en lecture se confond en partie avec les compétences en expression écrite.

C'est à la lumière des objectifs que l'on vise et en évaluant les coûts que l'on décidera quels formats de question privilégier.

1.2. L'évaluation des compétences en classe

Même si les considérations émises ci-dessus s'appliquent bon an mal an à toutes les formes d'évaluation, elles concernent plus particulièrement les évaluations de type sommatif qui ont une certaine ampleur : évaluations bilans, évaluations externes, évaluations internationales... comportant plusieurs textes supports et quelques dizaines de questions ou tâches de lecture. L'évaluation en classe, au jour le jour, doit certes obéir à certains standards de qualité ; elle offre cependant, par sa régularité, par le contact possible entre l'enseignant et les apprenants, beaucoup plus de souplesse.

Le but des évaluations en classe est d'apporter à l'enseignant et à l'élève un maximum d'informations sur le processus de construction des compétences de ce dernier : quelles composantes de la compétence semble-t-il maîtriser, face à quel type de textes, quelles stratégies déploie-t-il lorsqu'il rencontre un

problème de compréhension... ? Pour pouvoir répondre à ce type de questions (cette réponse fondera les régulations pédagogiques), il faut organiser une certaine progression et une certaine variation dans les formats et les situations d'évaluation.

A minima, il importe de faire varier d'une façon un tant soit peu contrôlée le type et la difficulté des textes, ainsi que le format des questions. Si un élève échoue gravement face à certains types de tâches de lecture, le constat de son « incompétence » face à cette tâche a peu de valeur pédagogique. Par recouplements successifs, on essaiera de repérer de quoi se compose effectivement sa compétence, en lui proposant d'autres tâches, plus simples ou différentes.

De façon plus ambitieuse, on peut aussi faire varier le type de soutien ou d'étayage que l'élève reçoit pour accomplir la tâche. La consigne peut ainsi fournir des indices organisateurs qui allègent la tâche cognitive de l'élève. Pour comprendre le sens d'un mot inconnu, on peut par exemple l'encourager à se servir des illustrations, ou à aller lire plus loin que le mot « problème ». Si l'élève réussit, on peut ensuite retirer progressivement cette aide. L'évaluation peut aussi porter sur une dyade ou un petit groupe d'élèves et prendre en compte leur capacité à interagir pour construire le sens du texte.

Un des autres avantages de l'évaluation en classe est que celle-ci permet toujours de recueillir un complément d'information en discutant ses réponses avec l'élève. L'une des grandes limites de l'évaluation externe ou à distance, est que quand l'élève ne répond rien, on ne sait pas pourquoi : en avait-il assez et était-il pressé de finir au plus vite ? N'avait-il pas compris la question ? La question nécessitait-il qu'il relise le texte et n'était-il pas motivé pour le faire ? Ignorait-il la réponse ?... Rien ne permet de le savoir. L'enseignant peut quant à lui, interroger oralement l'élève sur les raisons d'une absence de réponse ou sur les raisons du choix de telle ou telle réponse. Souvent, parce que la lecture relève de l'écrit, on cantonne son évaluation au canal écrit, par une sorte d'homologie qui n'a pas de fondement. En procédant de la sorte, on se prive d'informations extrêmement précieuses. La façon la plus simple et l'unique façon, avec les élèves les plus jeunes, de repérer les démarches et les stratégies qu'ils mettent en œuvre est de les questionner, de préférence « à chaud », après production de la réponse. C'est aussi l'une des rares possibilités qui s'offrent si l'on est soucieux de doser la part d'influence respective des composantes cognitives ou socio-affectives sur les performances observées.

Au-delà des évaluations pratiquées par l'enseignant, il faut aussi insister sur l'intérêt qu'il y a à impliquer activement l'apprenant dans le processus d'évaluation. Avec Allal (1999), on rappellera les différentes possibilités qui s'offrent à cet égard :

- l'autoévaluation au sens strict,
- l'évaluation mutuelle (les enfants s'évaluent l'un l'autre),

- la coévaluation (le maître et l'élève confrontent leurs évaluations respectives).

Enfin, forme la plus aboutie d'implication active de l'apprenant dans son évaluation, l'évaluation par portfolio, aussi appelé « dossier progressif d'apprentissage » (Belair, 1999) permet d'illustrer la manière dont l'élève construit progressivement ses compétences en littératie. Au lieu d'évaluer les compétences en lecture via des tests indépendants plus ou moins réguliers, dont la « progressivité » est toujours difficile à assurer, il s'agit de rassembler dans un dossier des traces des progrès personnels accomplis dans la construction de ses compétences de lecteur. Des formes très diverses d'utilisation du portfolio existent à ce jour ; le foisonnement observable dans ce domaine témoigne d'un domaine en pleine éclosion. Si l'intérêt pédagogique du portfolio ne fait guère de doute, la question de l'évaluation des productions et documents qui le composent — de sa validité et de sa fidélité — se pose avec beaucoup d'acuité.

2. Les composantes métacognitives

Gombert (1990) donne de la métacognition la définition suivante :

La métacognition est un domaine qui regroupe :

1. les connaissances introspectives conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs.
2. les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé. (p. 27)

Dans le domaine de la lecture, relèvent de la métacognition par exemple : le fait de se rendre compte, alors que l'on lit ou après que l'on a lu, que l'on n'a pas compris un mot, un passage, le texte dans son entier ; être capable, suite à ce constat, de mettre en œuvre des stratégies pour réparer cette perte de compréhension (demander de l'aide, consulter un référentiel, relire le passage...). La connaissance des stratégies adaptées aux buts de lecture que l'on poursuit fait partie de la métacognition.

Lorsque l'individu lit, ces composantes métacognitives interviennent en cours de lecture, mais il est difficile, celles-ci n'étant pas observables, de déterminer dans quelle mesure celui-ci les met en œuvre. L'une des méthodes employées pour évaluer les composantes métacognitives est d'introduire des incohérences dans un texte. Si l'individu les détecte, on peut faire l'hypothèse qu'il a exercé un contrôle sur sa propre compréhension. Une autre démarche consiste à faire verbaliser l'individu en cours de lecture, en disant ce qui lui passe par la tête. Enfin, on peut tenter d'évaluer les connaissances métacognitives indépendamment de la lecture, par des questionnaires ou des entretiens conçus à cette fin.

Les résultats de tels questionnaires (voir un exemple en annexe) sont cependant souvent décevants. Leur fidélité et leur validité sont généralement peu satisfaisantes, et la corrélation avec les performances en lecture est souvent peu ou non significative, ce qui ne manque pas de poser question. Des recherches expérimentales (Rémond, 1999, *Repères* ; Paris, Saarnio et Cross, 1986 ; Paris et Jacobs, 1984) ont en effet montré qu'un enseignement de type stratégique, visant à augmenter le degré de connaissances métacognitives, entraîne des progrès en lecture significatifs. Si les questionnaires portant sur la métacognition n'ont que des liens statistiques faibles avec les performances en lecture, on peut nourrir de sérieux doutes quant à leur validité. Il est hautement probable que ces instruments mesurent en partie autre chose que la métacognition (la désirabilité sociale, ou d'autres phénomènes plus subtils, notamment le fait que les élèves affirment mettre telle stratégie en œuvre ne signifie pas qu'ils le font vraiment, ni à bon escient).

Miholic (1994) a développé un inventaire destiné à évaluer le degré de conscience métacognitive des stratégies de lecture, mais il ne fournit aucune indication sur les propriétés psychométriques de cet inventaire, ni sur les corrélations avec les performances en lecture.

Mayer, Gridley et McIntosh (1991) ont consacré une étude (portant sur 145 sujets âgés de 10 ans en moyenne) à l'examen des qualités psychométriques de l'IRA (Index of Reading Awareness) développé par Paris et Jacobs (1984). Cette échelle de 20 items mesure quatre aspects de la métacognition : l'évaluation, la planification, la régulation et les connaissances conditionnelles. La fidélité de l'ensemble de l'échelle (20 items) est acceptable, bien que peu élevée (alpha de Cronbach de 0.61). La fidélité pour chacune des quatre sous-échelles est faible (de 0.15 à 0.31). Les corrélations entre les réponses à l'IRA et un test de compréhension sont significatives et assez élevées (0.34). Cependant, si l'on tient sous contrôle le score de compétences de base en lecture (*basic reading skills*), la contribution propre de l'IRA est faible (de l'ordre de 2 %). De manière paradoxale, les « bonnes réponses » à l'IRA n'augmentent pas de manière régulière avec l'âge : les élèves de 4^e ont de meilleurs scores que ceux de 3^e année, mais ceux de 5^e n'ont pas des scores significativement meilleurs que ceux de 4^e année, ce qui ne correspond pas avec le schéma de développement prévu ; le degré de conscience devrait augmenter avec l'âge. L'instrument n'est peut-être pas assez sensible pour mesurer des niveaux de développement. Les auteurs de cette étude recommandent donc un usage prudent de cette échelle IRA. Comme un tout (score global), elle peut constituer l'une des pièces à verser dans un portfolio, dont les informations gagnent à être recoupées avec celles provenant d'autres sources.

3. Les composantes socio-affectives

L'évaluation des compétences en lecture ne peut faire abstraction des composantes socio-affectives : les attitudes générales envers la lecture, l'intérêt plus particulier par rapport au texte qui sert de support à l'évaluation vont moduler la motivation du lecteur, son degré de persévérance et d'implication dans la tâche. Les performances face à une tâche de lecture sont toujours le produit des composantes cognitives et socio-affectives.

De manière plus spécifique, on peut souhaiter, à certains moments, évaluer ces composantes socio-affectives : attitudes, motivation envers la lecture, perception de soi en tant que lecteur, soit, dans une étude à large échelle, en vue d'expliquer ou de contextualiser certaines performances, soit, à l'intérieur d'une classe, comme une des pièces à verser au portfolio, qui peut servir à mesurer l'impact de certaines actions pédagogiques sur des évolutions personnelles.

Pour évaluer ces aspects, on peut utiliser l'observation ou des entretiens individuels, qui prennent beaucoup de temps. On peut aussi avoir recours à des instruments qui peuvent être administrés collectivement : les échelles.

Quelles sont les caractéristiques de ces échelles ?

Le principe est de soumettre aux élèves un ensemble de propositions relatives à la lecture et de leur demander de se situer par rapport à chacune d'elles sur une échelle bipolaire comprenant un nombre variable d'échelons.

Quelques règles auxquelles être attentif

- Les propositions doivent être en nombre suffisant pour couvrir un domaine, certaines exprimant une attitude favorable, d'autres une attitude défavorable.
- Une proposition doit exprimer une seule idée. Si elle en contient plusieurs, l'élève peut avoir des opinions différentes pour chacune d'elles.
- Les propositions doivent être soigneusement formulées et ne comporter aucune ambiguïté.
- La prudence s'impose dans l'interprétation des résultats : les élèves ne sont pas toujours sincères et ont tendance à donner des réponses conformes aux attentes (désirabilité sociale, tendance, surtout chez les plus jeunes, à acquiescer à toute proposition). Il y a toujours intérêt à recouper les résultats avec ceux obtenus par d'autres sources (observations, entretiens...).

Exemples d'échelles

Une panoplie d'outils standardisés ont été développés pour mesurer les composantes socio-affectives. Plusieurs de ces outils sont présentés dans l'ouvrage de synthèse de Barenshine (1999). Certaines des échelles ont été

traduites en français. Lafontaine (1999 ; voir aussi Lafontaine et Schilling, 2000) a mis au point une échelle destinée à mesurer les attitudes envers la lecture reproduite en annexe.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1999). Acquisitions et évaluations des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Olagnier, *Raisons éducatives. L'éigme de la compétence*, 1-2, 77-93.
- BARENSHINE, J. (Ed.) (1999). *Reading Assessment. Principles and practices for elementary teachers*. International Reading Association.
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF.
- GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF .
- LAFONTAINE, D. (1999). Un goût de lire bien mesuré. Elaboration et mise à l'essai d'une échelle d'attitudes envers la lecture. *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 22, 1, 21-45.
- LAFONTAINE, D. et SCHILLING, P. (2000). La lecture, un ouvrage féminin. Enquête sur les pratiques de lecture auprès des jeunes de 14-15 ans en Communauté française de Belgique. *Enjeux*, 47-48, 161-176.
- MAYER Mc LAIN, K.V., GRIDLEY, B.E. et McINTOSH, D. (1991). Value of a scale used to measure metacognitive reading awareness. *Journal of Educational Research*, vol. 85, 2, 81-87.
- MIHOLIC, V. (1994). An inventory to pique students'metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Reading*, 38, 2, 84-86.
- MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- PARIS, S. C. et JACOBS, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child development*, 55, 2083-2093.
- PARIS, S. G., SAARNIO, D.A. et CROSS, D.R. (1986). A metacognitive curriculum to promote children's reading and learning. *Australian Journal of Psychology*, vol. 38, 2, 107-123.
- REMOND, M. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. *Repères*, 19, 203-225.

Annexes

Stratégies métacognitives (D. Lafontaine)

	Stratégies métacognitives (D. Lafontaine)		
	Jamais ou quasi jamais	De temps en temps	Régulièrement
a) Tu te crées des images pendant que tu lis.			
b) Tu adaptes ton mode de lecture en fonction du type d'écrit ou de la tâche de lecture.			
c) Tu prédis ou tu imagines la suite du texte.			
d) Tu mets en relation ce que tu lis avec ton expérience ou tes connaissances antérieures.			
e) Tu prends des notes ou tu écris sur ce que tu as lu.			
f) Tu parles de tes lectures avec d'autres.			
g) Tu te poses des questions pour vérifier ta compréhension.			
h) Tu résumes, tu dégages l'idée principale.			
i) Tu relis, tu reviens en arrière.			
j) Tu essaies de découvrir le sens des mots inconnus en l'aïdant du contexte.			
k) Tu te sers d'outils de référence.			

Echelle d'attitudes envers la lecture (Lafontaine, 1999)

Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.
La lecture est un de mes passe-temps favoris.
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.
Je trouve difficile de lire un livre en entier.
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.
Pour moi, lire est une perte de temps.
Je peux facilement rester un mois sans lire.
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.
Pourquoi lire alors que je peux regarder la T.V. ?
Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin.
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis à lire plus de quelques minutes.
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).

Cette échelle et ses propriétés psychométrique sont décrites dans l'article de Lafontaine (1999).

Des résultats obtenus par un échantillon d'élèves de 14-15 ans en Communauté française de Belgique sont présentés dans l'article de Lafontaine et Schillings (2000).