

Pratiques d'enseignement de la lecture à l'école obligatoire
et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle

Anne Soussi et François Ducrey

Suite aux résultats assez moyens des élèves suisses et genevois en particulier observés à l'enquête PISA 2000 en littératie (ou compréhension de l'écrit au sens large*), un plan lecture a été mis sur pied par le DIP pour développer ou renforcer les compétences des élèves en lecture. L'enquête PISA 2000 avait en effet montré qu'en Suisse comme dans d'autres pays et à Genève en particulier, une proportion non négligeable d'élèves (environ un élève sur cinq) avait un niveau insuffisant dans le domaine de la littératie, ce qui pouvait avoir des répercussions sur la scolarité dans son ensemble et sur la vie quotidienne. Les résultats (et le taux de réponse) étaient d'autant moins bons qu'il s'agissait pour les élèves de répondre à des questions ouvertes ayant pour objectif de réfléchir sur la forme ou le contenu d'un texte.

* Dans PISA, la littératie est définie comme la capacité à comprendre et utiliser des textes écrits au sens large, mais aussi réfléchir à leur propos.

Dans l'étude thématique sur la littératie (complément de l'enquête PISA 2000) (Broi, Moreau, Soussi et Wirthner, 2003), une analyse des plans d'études de différents cantons et des interviews d'experts du secondaire I ont mis en évidence un certain nombre de résultats qui mériteraient d'être approfondis: des activités de lecture portant le plus souvent sur des textes narratifs, des pratiques d'évaluation de la lecture assez rares et liées également à la narration.

C'est dans le cadre de ce plan lecture qu'une enquête a été réalisée au SRED sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. Il est en effet apparu nécessaire de mieux cerner ces pratiques car les élèves ayant obtenu des résultats plutôt préoccupants pour leur avenir scolaire et professionnel ont le plus souvent effectué toute leur scolarité obligatoire dans le système de formation genevois.

En d'autres termes, il s'agissait de dresser un état des lieux des pratiques d'enseignement de la lecture afin de dégager les facteurs pouvant expliquer les compétences des élèves en lecture. L'analyse des plans d'études, des moyens d'enseignement ainsi que de la formation des enseignants est apparue comme un des éléments centraux.

Objectifs de l'étude
et méthodes

Un des premiers postulats à l'origine de la recherche était de supposer que sitôt les premiers apprentissages de la lecture

mis en place, l'enseignement de la lecture était plus variable. Par ailleurs, on supposait également des différences importantes de centration entre le primaire et le secondaire I, notamment.

De manière générale, l'étude se centre sur trois dimensions: le bagage des enseignants et leurs représentations (*les connaissances, les outils et les représentations des enseignants*), les activités d'enseignement de la lecture ou d'évaluation effectuées par les enseignants (*ce que font les enseignants*) et un troisième élément qui ne sera pas abordé dans cette note: les compétences des élèves en français et en lecture en particulier (*les effets sur les élèves ou les résultats*).

Les objectifs de la recherche sont:

- analyser les objectifs en compréhension de l'écrit définis dans les plans d'études du primaire et du Cycle d'orientation (CO);
- recueillir et analyser les principaux moyens d'enseignement utilisés (séquences, manuels, etc.);
- donner un aperçu des contenus et des objectifs de la formation initiale et continue des enseignants concernant spécifiquement l'enseignement de la lecture;
- analyser les pratiques d'enseignement de la lecture au moyen d'entretiens exploratoires et de questionnaires: activités de lecture pratiquées, temps consacré, utilisation des différents moyens (méthodes et matériel), renforcement des compétences, contrôle en vue de la détection de difficultés (critères d'évaluation), etc.;
- analyser les résultats aux épreuves cantonales et communes dans les différentes compétences en lecture testées et

Tableau 1. Nombre de répondants selon l'ordre d'enseignement

ordre d'enseignement	fréquence	%
1P-2P	161	30.8
3P-6P	247	47.3
CO+CF	114	21.9
<i>total</i>	<i>522</i>	<i>100</i>

mettre en évidence les éléments qui ont un effet sur les performances des élèves (caractéristiques individuelles des élèves et sociodémographiques des classes dans lesquelles ils sont scolarisés);

- investiguer la lecture dans d'autres disciplines (p. ex. histoire, géographie ou biologie) par des entretiens.

La présente note traite des pratiques déclarées d'enseignement de la lecture des enseignants genevois récoltées grâce à un questionnaire et donne quelques éléments d'information sur les plans d'études, les moyens d'enseignement ainsi que sur la formation initiale et continue. L'analyse des résultats aux épreuves cantonales et communes fera l'objet d'une autre note d'information (Petrucci, F. et Nidegger, Ch.). Quant à la lecture dans d'autres disciplines, l'enquête est encore en cours.

Plans d'étude, moyens d'enseignement et formation des enseignants

Concernant les *plans d'études*, l'analyse plus approfondie des programmes aux différents niveaux d'enseignement a permis de confirmer les différences de centration pressenties entre ordres d'enseignement. Ainsi, les approches à l'école primaire et au secondaire I sont différentes: à l'école primaire, le modèle des genres textuels prédomine ainsi que la focalisation sur la lecture-écriture. Au CO, on se centre davantage sur la typologie de textes et les genres littéraires (conception un peu différente des genres textuels du primaire).

Si lecture et écriture sont censées être liées, le lien est toutefois dépendant du contexte. La structure différente joue bien évidemment un rôle: l'enseignant primaire généraliste abordera plus facilement tous les genres que l'enseignant de français qui aura davantage tendance à travailler des textes plutôt littéraires que des textes "scientifiques". L'âge et les compétences des élèves jouent un rôle dans la progression. Au début de l'apprentissage de la lecture, la centration se fera bien sûr sur l'acquisition du code écrit en travaillant parallèlement la compréhension. Au cycle moyen, cet apprentissage est censé se poursuivre et se consolider. Au CO, cet apprentissage est supposé globalement acquis et l'accent se porte plus sur les textes littéraires et leur interprétation.

Les *moyens d'enseignement* sont bien évidemment fonction du niveau ou du degré concerné: ils diffèrent non seulement quant au contenu et aux compétences à développer chez les élèves mais aussi au niveau du type de moyen à disposition (présence variable d'une méthodologie selon les degrés). Pour un certain nombre de degrés, les enseignants ont différents moyens à leur disposition (manuels, séquences didactiques, ouvrages divers). Au secondaire I en particulier, trois moyens d'enseignement coexistent et chaque établissement en a en principe sélectionné un. Ces différents choix ont inévitablement un impact sur l'enseignement, tel moyen mettant davantage l'accent sur la lecture qu'un autre (par exemple, *4 saisons pour lire* en 1P et 2P, ou *l'Art de lire* au CO).

La *formation initiale* est structurée de façon différente entre le primaire et le secondaire. A l'école primaire, il s'agit d'une formation dispensée actuellement à l'Université, privilégiant les aspects théoriques et complétée par des stages pratiques. Dans le secondaire, il s'agit plutôt d'une formation en alternance qui fait suite à une formation universitaire dans la discipline choisie et complétant les aspects théoriques acquis lors de la formation universitaire. Les choix théoriques sont également un peu différents. On retrouve les mêmes différences d'approches que celles présentes dans les plans d'études. La formation continue était jusqu'à présent assez peu liée à la formation initiale mais les choses sont en train d'évoluer avec la création du nouvel institut de formation des enseignants (IFMES) qui inclura la formation de l'ensemble des enseignants primaires et secondaires ainsi que la formation initiale et continue.

La *formation continue* est également organisée de manière un peu différente entre le primaire et le secondaire même si actuellement des efforts ont été mis sur pied pour organiser des formations conjointes, ce qui a pour effet de faire connaître aux uns et aux autres les conceptions en vigueur dans un ordre donné concernant l'enseignement de la lecture. Au primaire, elle est dispensée par des formateurs du secteur des langues qui élaborent également les épreuves cantonales ainsi que les séquences didactiques. Au CO, l'organisation est un peu différente: les présidents de groupe (de français dans ce cas) jouent un rôle de coordination par rapport aux épreuves communes et organisent la formation continue mais ne la dispensent pas. En effet, la fonction de président de groupe est un moment dans leur emploi du temps, la majorité de leur temps étant consacrée à l'enseignement dans des classes du CO. Ils ont aussi pour charge d'élaborer et d'assurer le suivi du plan d'études de français.

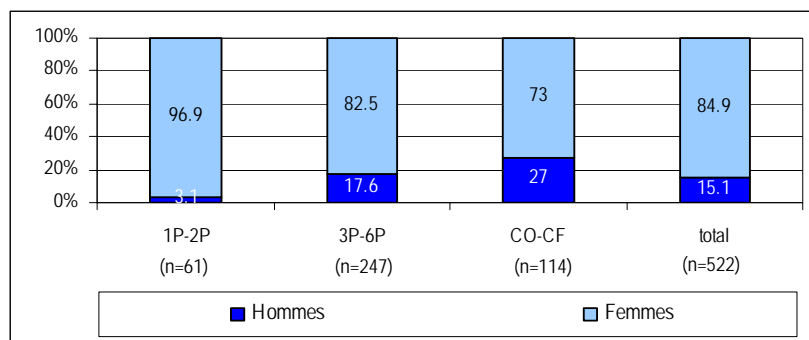
Les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture

Ces pratiques ont été appréhendées au travers d'entretiens (étude exploratoire) et de questionnaires. Nous présenterons dans cette note les réponses aux trois questionnaires qui ont été soumis aux enseignants de l'école primaire, de français du CO et des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. Les trois questionnaires abordent les mêmes thèmes mais sont adaptés aux différents moments du cursus scolaire: un questionnaire destiné aux enseignants de 1P et de 2P, un à ceux du cycle moyen de l'école primaire et un pour le CO et le "10^e degré".

Description de l'échantillon

Les trois questionnaires ont été envoyés à l'ensemble des enseignants (ceux de 1P-2P, ceux de 3P-6P et aux enseignants de français du CO, des compléments de formation et des CEFP du SCAL). Les personnes ayant répondu

Graphique 1. Répartition des répondants selon le genre dans chaque ordre d'enseignement



sont au nombre de 522, ce qui représente selon les ordres d'enseignement un taux de réponse variant entre un quart et près d'un tiers (tableau 1). Toutefois, nous avons choisi de ne pas redresser l'échantillon, étant donné que les effectifs sont dans l'ensemble suffisants et qu'il n'y a pas trop d'écart entre l'échantillon et la population de référence du point de vue des caractéristiques principales (genre et âge)¹. Le taux de réponse assez modeste peut être attribué notamment à la longueur du questionnaire qui se veut le plus exhaustif possible et/ou à la surcharge de travail des enseignants.

De manière générale, les femmes sont fortement représentées dans les trois ordres d'enseignement, mais surtout au primaire (97% en 1P-2P et 83% en 3P-6P). Au CO et dans les compléments de formation, le nombre d'hommes est proportionnellement plus élevé (30%) (graphique 1).

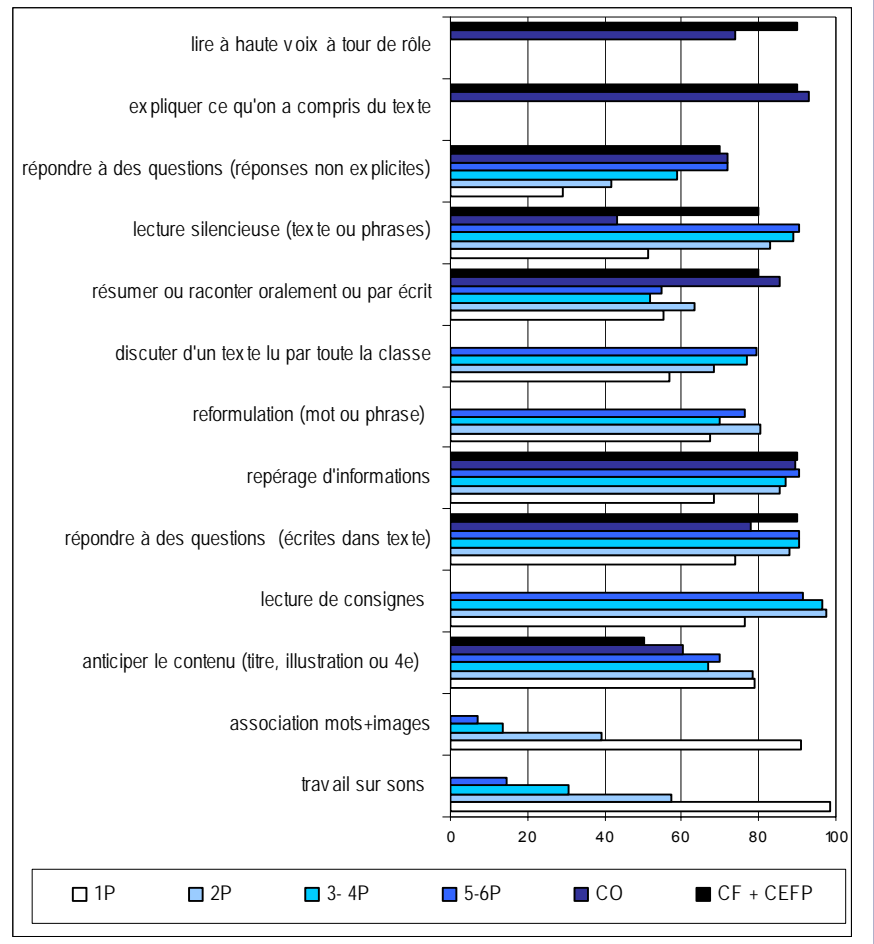
Les enseignants du primaire ayant répondu au questionnaire sont globalement plus âgés que ceux du CO et ceux des compléments de formation (ou des classes CEFP du SCAI). En effet, en 1P-2P ainsi qu'en 3P-6P, les enseignants ont majoritairement entre 50 et 59 ans (bien qu'en 3P-6P, la majorité soit très minime). On constate moins d'écart entre les différentes classes d'âge au CO et dans les compléments de formation. Une proportion importante d'enseignants a entre 30 et 39 ans (37.7%).

Concernant le type de formation suivie, on peut faire les constats suivants. Chez les enseignants de 1P-2P, la majorité (71%) a suivi une formation initiale aux études pédagogiques, dont plus de la moitié les études pédagogiques pour la division élémentaire (1E-2P) ou la formation pour l'école enfantine qui s'arrêtait à la 1P. Seuls 17.4% des enseignants ont fait la licence mention enseignement (LME). Relevons qu'une petite proportion a suivi une formation primaire ou une formation autre que les formations officielles genevoises.

Chez les enseignants de 3P-6P, la situation est un peu différente: un peu moins de la moitié des enseignants ayant répondu ont suivi une formation pédagogique primaire (2P-6P) ou pour la division moyenne (3P-6P). La proportion issue de la LME, un enseignant sur cinq, est un peu plus importante qu'en 1P-2P. Relevons qu'une partie non négligeable a suivi une autre formation que les études pédagogiques ou la LME.

Au CO et au "10^e degré", les deux principaux types de formation (études pédagogiques secondaires et Institut de formation des maîtres secondaires,

Graphique 2. Activités d'enseignement de la lecture pratiquées (en %)



IFMES) se répartissent de façon quasi équivalente: respectivement 47% pour les études pédagogiques secondaires et 50% pour l'IFMES.

Résultats

L'analyse des réponses au questionnaire a permis de mettre en évidence un certain nombre de pratiques dont on résumera ici l'essentiel.

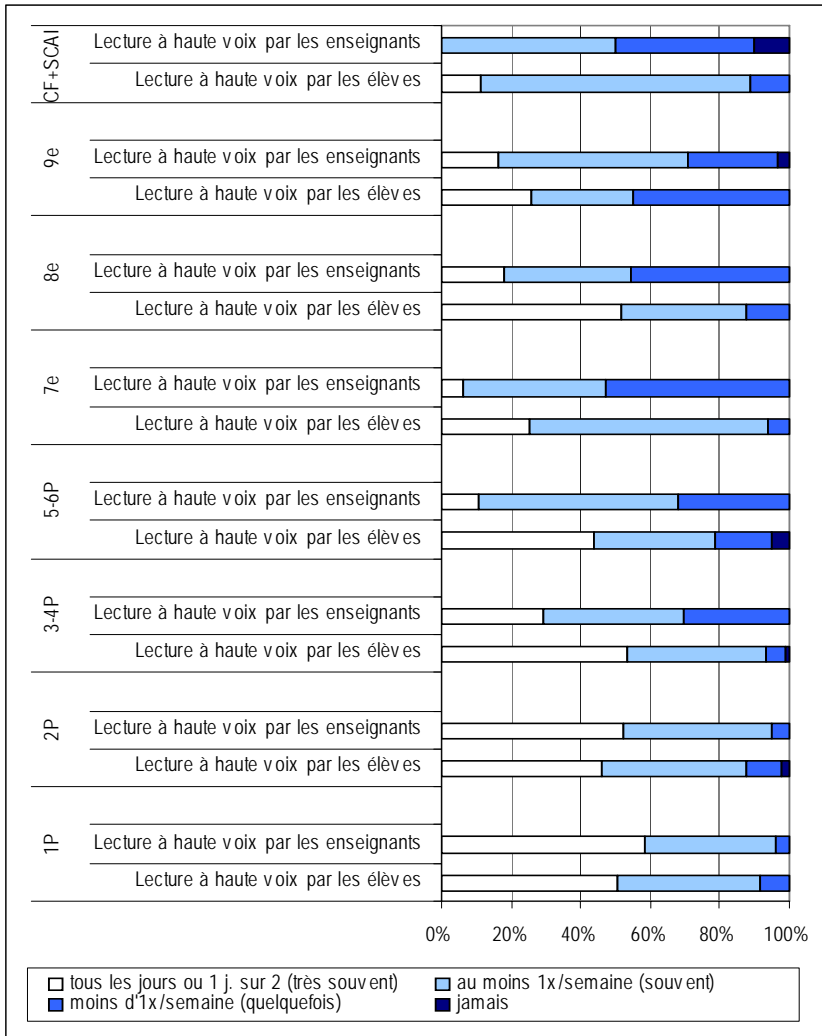
C'est sans surprise, compte tenu des divergences présentes dans les indications institutionnelles, que l'on observe des différences de pratiques d'enseignement de la lecture. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'observations mais de pratiques déclarées sur la base de réponses à des questionnaires. Si de manière générale, on peut constater une certaine évolution des pratiques tout au long du cursus, comme on pouvait l'imaginer compte tenu du fait que l'on part de presque rien pour arriver à une compétence de lecture complexe par définition, il y a toutefois des pratiques qui traversent la scolarité. Ainsi, au début du cursus, les principales activités sont de type travail sur les sons, ou à partir d'images, pratiques qui deviendront de moins en moins fréquentes en 2P. Au cycle moyen, les pratiques ont tendance

à se ressembler un peu plus: les principales activités concernent la lecture de consignes, la reformulation de mots ou de phrases, ou encore l'anticipation du contenu d'un texte ou d'un livre. Au CO, d'après les enseignants interrogés, les pratiques diffèrent peu d'un degré à l'autre ou d'un regroupement à l'autre si ce n'est le type de textes ou le genre littéraire privilégié pour un degré donné. De manière générale, l'objectif central est de développer chez les élèves des stratégies de construction de sens.

Moyens d'enseignement

A l'école primaire et plus particulièrement en 1P-2P, les enseignants ont tendance à utiliser d'autres moyens d'enseignement que ceux préconisés par les autorités: *Ratus*, *Gafi*, *Mika* voire *La Planète des Alphas*. Au cycle moyen, outre les différents recueils de textes (*Mille et un mots*, *A fleur de mots*, *Sélections*, etc.) et différents livres que les élèves devront lire, les enseignants utilisent les séquences didactiques élaborées par le secteur des langues et les séquences didactiques COROME. Au secondaire, ce seront aussi bien des ouvrages français (autres que les moyens officiels) ou des séquences personnelles ou de collègues.

Graphique 3. Lecture à haute voix par les enseignants ou par les élèves (en %)



Activités de lecture pratiquées

De manière générale, si certaines *activités de lecture* sont spécifiques à des degrés étant donné le développement inhérent des compétences des élèves, on en trouve plusieurs qui traversent la scolarité. Ainsi, parmi les pratiques déclarées comme les plus fréquentes, certaines se poursuivent tout au long des degrés et vont en augmentant comme résumer ou répondre à des questions dont les réponses ne sont pas explicites. Deux pratiques sont particulièrement fréquentes tout au long du cursus et ce dès la 2P: il s'agit de répondre à des questions dont les réponses sont explicites et de repérer des informations. En revanche, des pratiques telles que le travail sur les sons ou l'association des mots et des images, ou encore l'anticipation du contenu par le titre, les illustrations ou le 4^e de couverture sont spécifiques aux premiers degrés et diminuent dès la 2P. D'autres activités vont en augmentant tout au long du primaire comme la lecture de consignes ou la discussion à propos de textes lus (**graphique 2**).

L'introduction de ces activités de lecture s'effectue de manière variée: par des activités autour du texte, l'utilisation de questions, un travail sur le vocabulaire. Ces manières de faire se retrouvent tout au long de la scolarité obligatoire et au début du secondaire II, mais dans une moindre mesure au secondaire I et dans les CF (et CEFP).

Après la lecture d'un texte, les pratiques sont également assez proches. Ainsi, aux différents moments du cursus, les enseignants déclarent effectuer les activités suivantes: demander aux élèves ce qu'ils ont compris, les difficultés rencontrées, poser des questions de compréhension (très fréquente tout au long du cursus) ou sur le contexte, s'ils ont aimé, notamment. D'autres sont plus spécifiques à un degré ou à un cycle. Ainsi, les enseignants du cycle moyen ont tendance à demander à leurs élèves s'ils ont trouvé l'information recherchée. Au secondaire, les questions se diversifient et peuvent porter sur la compréhension littérale, la compréhension fine du texte ou encore une compréhension vi-

sant à relier des informations éparses. Le résumé et la reformulation sont aussi très utilisés au secondaire.

Les *exercices de lecture* semblent dépendre davantage des degrés. Ainsi, au début de l'apprentissage de la lecture, l'accent est mis sur l'identification des mots par les correspondances graphies-phonies, la mémorisation des mots-outils, l'association de mots ou de phrases à des images mais aussi sur la lecture de petits textes suivie de questions. Au cycle moyen, les exercices portent davantage sur le sens. Au secondaire, aucun des exercices proposés n'a vraiment retenu l'attention à part la lecture silencieuse citée par près de la moitié des répondants.

Développer des stratégies de lecture

Le développement des stratégies de lecture et son enseignement sont devenus depuis une dizaine d'années une problématique reconnue comme nécessaire en général et dans l'apprentissage de la lecture (voir Tardif, Giasson, notamment). L'enseignement des stratégies permet en effet d'améliorer les apprentissages des élèves. D'une part, on ne lit pas tous les textes de la même manière, la lecture dépendant à la fois des buts que l'on a et des types ou des genres textuels. D'autre part, un lecteur expert est censé posséder plusieurs stratégies de lecture parmi lesquelles il pourra choisir.

À l'école primaire, les enseignants déclarent développer de nombreuses stratégies liées au sens (et à son anticipation), aux connaissances préalables, au contexte (pour trouver le sens), à la recherche d'informations, ou encore à des dimensions métalinguistiques (distinguer les différents types ou genres de textes) ou cognitives (contrôler sa compréhension). Certaines stratégies se rencontrent plutôt au début de l'apprentissage: utilisation d'indices facilitant l'accès au sens ou ceux permettant de repérer les mots ou encore de chercher les mots connus. Au CO, la centration se fait davantage sur l'organisation du texte ou la compréhension générale ou encore sur des aspects métacognitifs.

Au secondaire II (dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle), certaines stratégies sont également présentes: elles portent sur la construction du texte ou sur les textes eux-mêmes (distinguer les genres et découvrir la structure), visent à repérer les informations-clés, les idées principales, à rechercher sélectivement des informations ou concernent des aspects métacognitifs (contrôle de sa compréhension, revenir sur sa lecture, faire des liens). Notons enfin que certaines

stratégies sont plus spécifiques au secondaire telles que l'utilisation du dictionnaire, pratique très fréquente, la mobilisation de connaissances extérieures ou la recherche de l'implicite du texte.

La lecture à haute voix

La lecture à haute voix effectuée par les enseignants ou par les élèves reste une thématique importante. Celle effectuée par les enseignants a tendance à diminuer au fil des ans même si elle reste fréquente au secondaire. Les objectifs visés sont un peu différents entre le primaire et le secondaire. Au primaire, elle a pour principaux objectifs de donner aux élèves le plaisir d'écouter une histoire ou de leur faciliter l'accès à la compréhension ou encore d'entrer dans un texte tandis qu'au secondaire, ce sera surtout le plaisir d'écouter une histoire qui est mis en avant, les deux autres objectifs étant invoqués dans une moindre mesure.

Quant à la lecture à haute voix des élèves, sa fréquence est importante à tous les moments à l'exception de la 9^e année. Les buts de cette lecture à haute voix opérée par les élèves varient au fil des années. Ils sont multiples au début de l'apprentissage; ainsi la lecture à haute voix sert à entraîner la lecture, la consolider, permettre aux élèves de prendre confiance, de prendre un certain plaisir ou encore d'entrer dans un texte. Elle peut aussi permettre à l'enseignant de se rendre compte des capacités des élèves. Au cycle moyen, la seule différence est un accent moins important par rapport à la consolidation. Au secondaire s'ajoute l'objectif pour l'enseignant de ne pas monopoliser la parole (graphique 3).

Concernant le déroulement des séquences d'enseignement de la lecture, les pratiques oscillent au primaire entre deux principales manières de faire, de façon plus ou moins équivalente selon les degrés: laisser aux élèves le soin de découvrir le texte et de repérer les mots ou anticiper sur les connaissances du monde et langagières pour faire découvrir le texte. Au secondaire, les tendances sont plus marquées (notamment en 7^e). Les enseignants ont tendance à commencer par la compréhension globale, demandent aux élèves ce qu'ils ont compris avant d'aller vers une lecture de détail. Par contre, partir des détails pour arriver à une compréhension globale est une pratique très marginale.

Liens entre lecture et autres disciplines du français

Depuis une quinzaine d'années, les liens entre lecture et écriture sont considérés comme nécessaires, les effets pouvant être bénéfiques dans les deux sens

(Reuter, 1994; Dolz, 1994; les nombreux travaux de la Maison des Petits, Rieben et Saada-Robert).

Les liens entre activités de lecture et autres domaines du français sont présents tout au long du cursus, en particulier avec la production écrite, développée de manière plus soutenue dès le cycle moyen. Au CO, elle fait souvent suite à des activités de lecture.

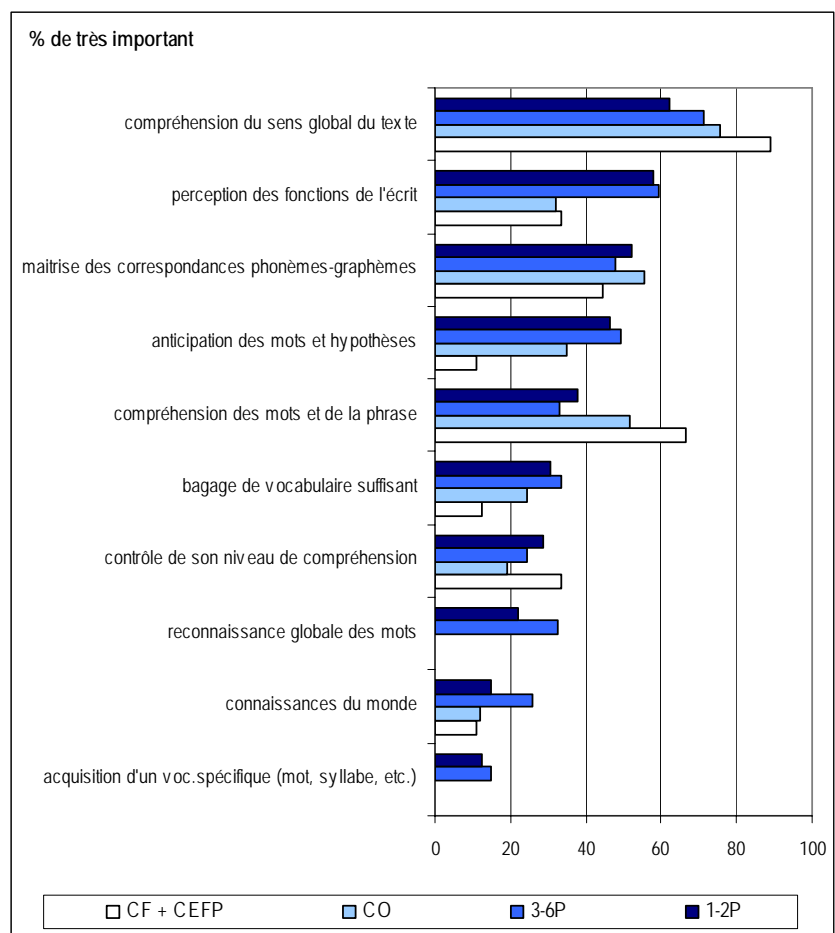
Par ailleurs, à l'école primaire, les enseignants ont plutôt tendance à mener les activités de lecture et de production écrite conjointement ou, dans une moindre mesure, à commencer par les activités de lecture. Au secondaire, ces deux manières de faire coexistent de façon quasi équivalente.

Les activités de production écrite suivent une progression en fonction des degrés: au début de l'apprentissage, elles portent surtout sur des mots et des phrases à écrire et copier. Puis au cycle moyen, elles sont plus variées: dictée de mots, phrases ou texte, ou production libre. Au secondaire, elles suivent deux directions: répondre à des questions ouvertes sur la lecture d'un texte ou d'un livre ou, dans une moindre mesure, produire un résumé, une lettre, une nouvelle ou rédiger des arguments.

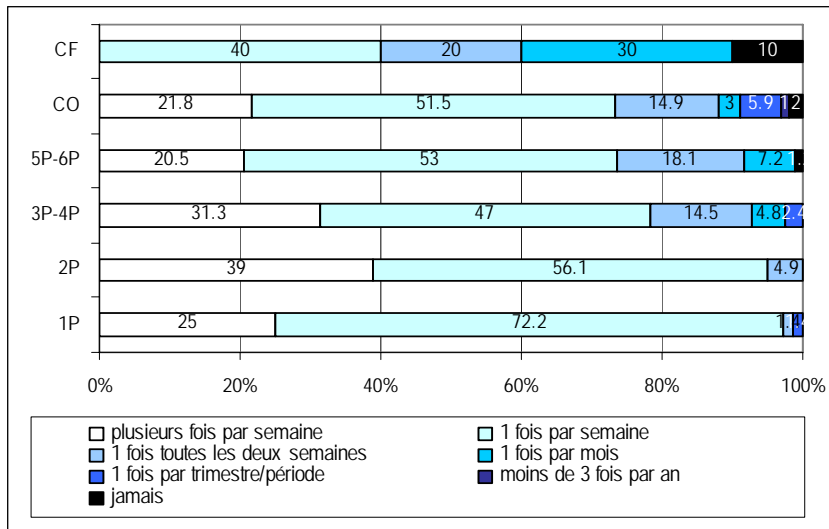
Compétences nécessaires pour être un bon lecteur

Les compétences jugées nécessaires pour être un bon lecteur sont nombreuses et variées d'après les enseignants des différents niveaux. Dans l'ensemble, elles reprennent les catégories décrites dans la littérature (voir notamment Giasson, Goigoux). D'après Goigoux (2004), la compétence de lecture nécessite des compétences variées: compétences de décodage (identification des mots écrits), linguistiques (vocabulaire et syntaxe), textuelles (cohésion textuelle, genres textuels, etc.), référentielles (connaissances préalables sur le contenu) mais aussi des compétences stratégiques (contrôle, évaluation, etc.). D'après les enseignants interrogés, elles peuvent être plutôt techniques ou viser le sens ou encore être de type métacognitif: maîtrise des correspondances graphèmes-phonèmes, reconnaissance globale des mots, anticiper les mots ou les syllabes, perception des fonctions de l'écrit, connaissance du monde et bagage de vocabulaire suffisant, compréhension du sens global du texte et celle des mots et de la phrase mais aussi contrôler son niveau de compréhension (graphique 4).

Graphique 4. Compétences estimées comme très importantes pour être un bon lecteur (en %)



Graphique 5. Fréquence du travail à la maison concernant la lecture (en %)



Evaluation de la lecture

La fréquence de l'évaluation de la lecture a également tendance à diminuer au fil des degrés. On peut supposer que la lecture a un poids plus important au début de la scolarité, d'où la nécessité de vérifier si certaines compétences sont présentes. Si les activités d'évaluation varient selon les moments du cursus scolaire, on en observe deux présentes tout au long de la scolarité obligatoire et au "10^e degré" et qui viennent en tête: répondre à des questions après avoir lu un texte ainsi qu'exécuter des tâches et suivre des consignes (graphique 6).

Adaptation de l'enseignement aux compétences des élèves et origine des difficultés

Pour adapter l'enseignement aux compétences des élèves et le différencier, les enseignants le plus souvent modulent le type d'aide et les aident individuellement. D'autres pratiques sont plus spécifiques à un niveau ou à un degré: à l'école primaire, les enseignants demandent à la/au généraliste non titulaire (GNT) de travailler avec certains élèves. Au CO ainsi que dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, les enseignants font travailler les élèves en groupe (idée d'interaction).

Tout au long du cursus scolaire, les enseignants estiment qu'une petite proportion de leurs élèves éprouvent des difficultés concernant la lecture. Ils prévoient des activités spécifiques aussi bien pour les élèves en difficulté qui le plus souvent reçoivent un soutien individuel de l'enseignant ou du/de la GNT au primaire que pour ceux qui éprouvent de la facilité (tâches supplémentaires, le plus souvent lecture ou activité libre, ou encore des exercices plus longs ou plus difficiles, parfois aide aux autres élèves).

Pour repérer les élèves en difficulté, les enseignants utilisent divers moyens: lecture de consignes, activités de production écrite, observation (au primaire) ou questionnaire (au CO).

Ils attribuent en majorité l'origine des difficultés à des dimensions propres aux élèves (caractéristiques sociodémographiques ou compétences) et non à l'école (méthodes, programmes, formation des maîtres). Or, si certaines caractéristiques individuelles telles que le milieu social d'origine ou la langue parlée à la maison peuvent avoir une influence, la relation est plus complexe comme le relevait Lahire (1995). L'attitude des parents face à l'écrit joue un rôle plus important que le capital culturel. Par ailleurs, d'autres études ont montré les effets des maîtres et de l'enseignement

La plupart des compétences proposées sont jugées comme importantes, voire très importantes pour être un bon lecteur; c'est pourquoi nous nous intéresserons principalement au pourcentage de "très important".

Ces compétences diffèrent un peu selon les moments du cursus scolaire: par exemple au début de l'apprentissage, la reconnaissance des mots ainsi que l'anticipation ou l'élaboration d'hypothèses semblent très importantes tandis qu'au secondaire, la compréhension globale ou centrée sur les mots ou la phrase est mise en avant par les enseignants. Toutefois, ce qui relève de la compréhension est jugé comme très important à tous les moments du cursus avec une augmentation au secondaire.

Par ailleurs, pour tous les enseignants ayant répondu, la compétence de lecteur repose avant tout sur la maîtrise des phonèmes et des graphèmes.

A l'autre extrême, certaines compétences comme percevoir les fonctions de l'écrit ou anticiper des mots et faire des hypothèses semblent plus importantes au primaire.

Relevons que les connaissances du monde, l'acquisition d'un vocabulaire spécifique ou encore la reconnaissance globale des mots ainsi que le contrôle de son niveau de compréhension semblent nettement moins nécessaires selon les enseignants interrogés. Enfin, un bagage de vocabulaire suffisant semble moins primordial malgré ses effets reconnus sur l'apprentissage de la lecture.

Fréquentation des coins-lecture ou des bibliothèques et travail à la maison

La fréquentation des coins-lecture ou des bibliothèques est depuis de nombreuses années reconnue comme étant un élé-

ment important pour développer l'intérêt pour la lecture et par là-même développer les compétences de lecteur. Or, les pratiques sont variables. Les coins-lecture ou bibliothèques de classe sont bien évidemment présents seulement à l'école primaire. Il faut préciser que leur fréquentation est variable selon les élèves puisqu'ils s'y rendent pour emprunter un livre et surtout quand ils ont terminé leur travail, ce qui pourrait avoir pour effet de favoriser encore les élèves qui ont le moins de difficultés en général et en lecture en particulier.

Aux dires des enseignants, les bibliothèques des écoles semblent assez peu fréquentées, et ce quel que soit le degré scolaire. On y constate même une diminution de la fréquentation au fil des années. Les activités pratiquées quand les enseignants s'y rendent avec leurs élèves sont diverses: en 1P-2P, ils ont tendance à montrer les livres aux élèves; au cycle moyen, ce sera plutôt l'occasion d'instaurer un moment de lecture libre. Au secondaire, ce sera davantage pour effectuer une recherche sur un thème en vue d'un exposé.

Qu'en est-il du travail à la maison concernant la lecture? Il semblerait que la fréquence des activités à faire à la maison (en lecture) ait tendance à diminuer au fur et à mesure des degrés. Par ailleurs, le type d'activité est étroitement lié au niveau des élèves et varie donc d'un degré à l'autre: au début de l'apprentissage ce sera davantage des tâches de relecture d'une phrase ou d'un texte lu en classe. Au cycle moyen, ce sera le plus souvent une lecture suivie puis au secondaire, une préparation d'exposé. Toutefois, tout au long du cursus, l'activité la plus proposée aux élèves est la découverte d'un texte ou d'un livre (graphique 5).

(voir par exemple Bressoux, 1993).

D'après les enseignants des différents niveaux, l'apprentissage de la lecture ne devrait jamais s'arrêter et devrait être l'affaire des enseignants de toutes les disciplines. Par ailleurs, lire englobe aussi bien la lecture et la compréhension de textes littéraires que celle d'autres types d'écrits (horaires, tableaux, graphiques, etc.).

Besoins des enseignants concernant l'enseignement de la lecture

En matière d'enseignement de la lecture, les enseignants déclarent avoir de nombreux besoins. Les trois principaux cités relèvent des moyens (moyens d'enseignement adaptés aux élèves, de remédiation et des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique). Relevons que la formation continue ne vient qu'après les moyens et outils.

Profils de réponses

L'analyse des profils de réponses en fonction des degrés et des caractéristiques individuelles des enseignants – analyse effectuée sur la base d'une analyse de correspondance simple – a permis de mettre également en évidence certains éléments complémentaires. Ainsi, on observe une progression de centration entre la 1P et la 2P. Les aspects techniques (le code) sont très marqués au début de l'école obligatoire; en 2P, on mettra davantage l'accent sur les genres textuels. On peut faire l'hypothèse que ce choix est en partie explicable par l'existence d'une épreuve commune en fin de 2P portant sur un genre textuel précis ainsi que sur les séquences élaborées par le Service du français. Au cycle moyen, la 3P constitue un degré charnière: les enseignants de 3P qui héritent des élèves du cycle élémentaire estiment qu'un travail de consolidation technique est encore nécessaire. Au CO, le changement est radical. Les enseignants de français mettent l'accent sur le sens, la compréhension approfondie et l'interprétation. Le "10^e degré", c'est-à-dire les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle qui regroupe des élèves plutôt en difficulté (notamment en lecture) se différencie du CO, les enseignants revenant à des activités plus basiques pour améliorer les compétences en lecture de leurs élèves: raconter une histoire, lire à haute voix, etc.

Les caractéristiques des enseignants telles que la formation initiale ou continue ainsi que les années d'expérience semblent avoir une influence un peu plus restreinte sur les pratiques mises en évidence à travers les réponses aux

questionnaires. On peut supposer que les pratiques sont fonction du contexte à la fois institutionnel (plans d'études, directives, épreuves cantonales ou communes), de l'école où l'on enseigne (notamment par la composition socioprofessionnelle du public d'élèves la fréquentant), des collègues, etc. On trouve néanmoins un certain nombre de différences en fonction de la formation initiale suivie et du nombre d'années d'expérience (les deux étant le plus souvent liés).

Ainsi, les enseignants de 1P-2P issus de la LME semblent privilégier davantage un travail de production en lien avec les activités de lecture. En tant que jeunes enseignants, ils utilisent plus facilement les documents à leur disposition et en particulier les moyens d'enseignement officiels. Au cycle moyen, ils utilisent également plus fréquemment les séquences didactiques COROME. Au CO, les enseignants expérimentés ont tendance à mettre encore plus que leurs collègues l'accent sur le sens notamment du point de vue des stratégies de lecture.

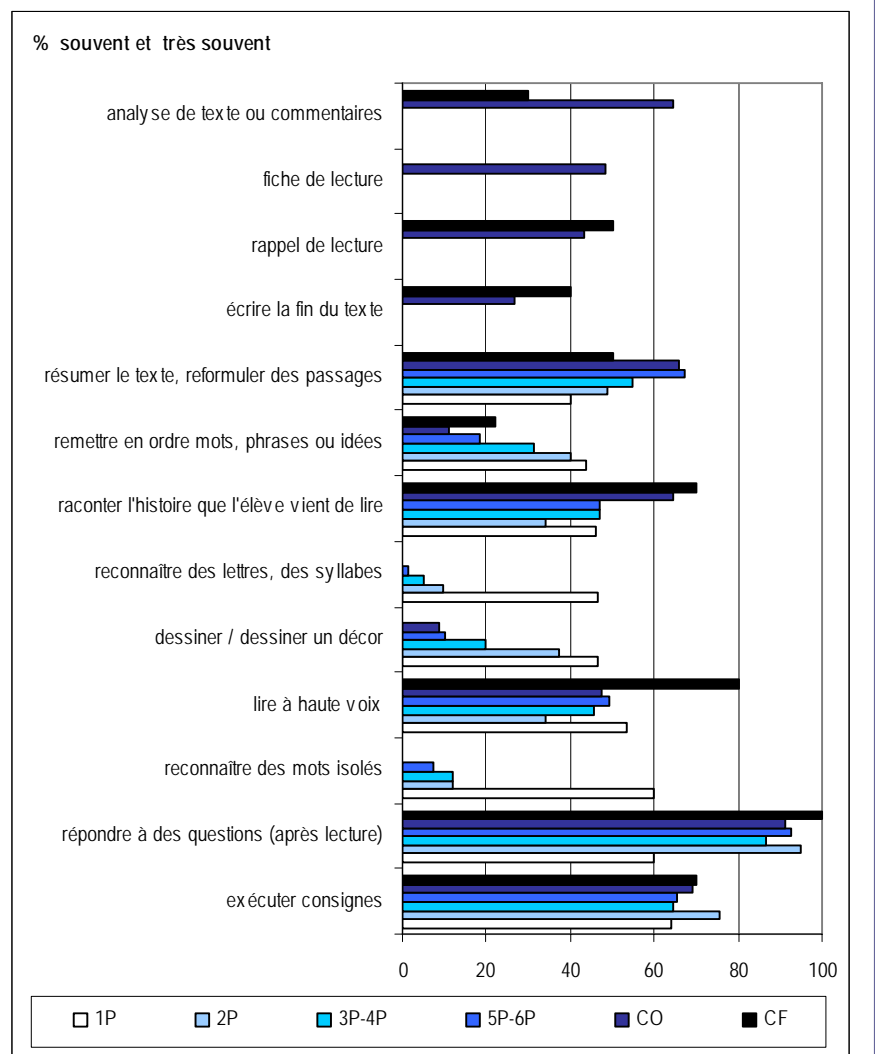
Synthèse et discussion

Les résultats de la recherche ont permis de confirmer certaines hypothèses initialement formulées, mais dans d'autres cas, il s'est avéré plus difficile de tirer des conclusions.

- Influence de la formation initiale et continue sur les pratiques

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la formation initiale des enseignants jouerait un rôle important sur leurs pratiques. L'effet est moins marqué que prévu, les degrés ainsi que les élèves (et leur âge) semblent être davantage prégnants même si certaines différences de centration de la formation surtout au primaire (par exemple, LME vs formation pédagogique enfantine ou primaire, ou encore division élémentaire ou moyenne) semblent avoir des effets sur les pratiques. Une différence importante de la formation réside non seulement dans le fait qu'avant la LME, la formation était une formation professionnelle avec une alternance théorie-pratique alors qu'actuellement, il s'agit d'une formation davantage

Graphique 6. Activités d'évaluation (en %)



universitaire (comportant également des aspects pratiques sous forme de stages), mais aussi dans le fait que la formation dispensée actuellement à l'Université porte sur l'ensemble de la scolarité primaire tandis que dans les deux formations antérieures, on faisait une différence entre la formation pour la division élémentaire (ou enfantine) et la formation pour la division moyenne (ou primaire).

- *Evolution des pratiques au cours de la scolarité*

Une autre hypothèse concernait l'existence de spécificités d'un cycle à l'autre. Si certaines activités se retrouvent tout au long du cursus (lecture suivie, utilisation de questionnaires, lecture à haute voix, lecture de consignes), les réponses aux questionnaires ont permis de mettre en évidence des concentrations relativement différentes selon les moments du cursus scolaire.

Les textes ou genres abordés évoluent également au fil des ans, ce que met en évidence l'analyse des plans d'études. Par ailleurs, le fait qu'au primaire, les enseignants soient des généralistes et qu'au secondaire, il s'agisse des enseignants de français (spécialistes) a automatiquement une influence sur le choix des textes abordés même si un travail interdisciplinaire n'est pas exclu (notamment en histoire, biologie ou géographie).

Les pratiques d'évaluation sont variables non seulement selon les enseignants mais aussi en fonction des degrés même si le questionnaire arrive en tête des activités utilisées et ce, dès la 2P. Il semble toutefois que l'évaluation de la lecture diminue après les premiers apprentissages. Ceci est sans doute dû au fait qu'au départ il est indispensable de vérifier régulièrement les acquis des élèves et que par ailleurs, plus on avance dans le cursus, plus les domaines à évaluer augmentent au détriment de celui de la lecture.

Enfin, nous terminerons par quelques remarques ou questions.

- Concernant les moyens d'enseignement au primaire en particulier: il ressort que certains moyens proposés sont peu

utilisés, notamment par les enseignants les plus expérimentés. Faut-il faire comme on l'a décidé au niveau romand et proposer une liste de moyens d'enseignement reconnus (comme c'est déjà le cas au CO)?

- Qu'en est-il concrètement de l'enseignement continué de la lecture? Certaines activités sont très fréquentes, notamment l'utilisation de questionnaires. S'il est indéniable qu'au cycle moyen et au CO, on propose régulièrement des activités de lecture aux élèves, qu'en est-il de l'enseignement de la lecture à proprement parler et d'un travail spécifique visant à développer les stratégies de lecture dans les classes?

- Concernant les bibliothèques et coins-lecture: les enseignants ont conscience de l'importance de développer chez les élèves l'intérêt pour la lecture mais l'activité la plus courante semble être de montrer les livres et dans une moindre mesure des activités plus structurées.

- Concernant la continuité entre l'école primaire et le CO: si les conceptions et la formation des enseignants diffèrent entre le primaire et le secondaire, ce qui n'est pas un problème compte tenu des élèves et des compétences à développer, il est important que chacun ait connaissance de ce que fait l'autre pour une meilleure compréhension. Les formations continues inter-ordres comme *Lector-Lectrix* tout comme la réflexion autour de l'évaluation commune constituent des éléments importants pour favoriser cette continuité.

- Les changements en cours concernant la formation initiale et continue ainsi que la création du futur Institut universitaire de formation des enseignants peut également contribuer à une plus grande coordination à la fois entre les deux types de formation, initiale et continue, et entre les différents niveaux d'enseignement (primaire et secondaire).

- Parallèlement, les différentes mesures du plan lecture (test diagnostique des difficultés, formations inter-ordres et interdisciplinaires, etc.) peuvent également contribuer à cet effort commun visant à améliorer les compétences en lecture des élèves. ■

Notes

¹ En ce qui concerne le genre, l'échantillon est représentatif pour le cycle élémentaire et le CO mais pour le cycle moyen du primaire, la proportion de femmes est un peu plus importante dans notre échantillon que dans la population totale (respectivement 82% et 76%). Pour l'âge, au primaire, l'échantillon est également représentatif par rapport à la population totale tandis que pour le CO, le poids des jeunes est un peu surestimé par rapport à la population totale.

Références

Bressoux, P. (1993). *Les performances des écoles et des classes: le cas des acquisitions en lecture*. Paris: Direction de l'évaluation et de la prospective (Éducation et formation, no 30).

Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littérature. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. In Yves Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, 219-238. Berne: Peter Lang.

Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. In *L'apprentissage de la lecture*, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, no 1, pp.37-56.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard, Le Seuil.

Reuter, Y. (1994). Problématique des interactions lecture-écriture. In Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993). Berne: Peter Lang.

Saada-Robert, M. et al. (2003). "Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit". *Cahiers de la section des sciences de l'Éducation*, no 100. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F., Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève: SRED.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques.

Informations complémentaires : anne.soussi@etat.ge.ch, 022 327 74 09 - francois.ducrey@etat.ge.ch, 022 327 71 61

Edition : narain.jagasia@etat.ge.ch, 022 327 74 28

Version électronique de cette note : <http://www.ge.ch/sred/publications/notesinfo>