

# Représentations et pratiques déclarées de lecture-écriture dans les disciplines autres que le français

---



Émilienne Hayoz et Anne Soussi

Janvier 2010



**Représentations et pratiques  
déclarées de lecture-écriture  
dans les disciplines autres  
que le français**

---

**Émilienne Hayoz et Anne Soussi**

**Janvier 2010**

## Remerciements

Nos remerciements s'adressent aux groupes de biologie, de géographie et d'histoire du Cycle d'orientation et particulièrement à leurs président-e-s, ainsi qu'aux enseignant-e-s de sciences humaines et expérimentales dans les compléments de formation des écoles de commerce et de culture générale qui ont bien voulu nous consacrer du temps, répondre à nos questions et nous montrer le matériel lié à la lecture et à l'écriture qu'ils utilisaient avec leurs élèves. Cette étude n'aurait pas été possible sans leur concours.

Merci également aux différentes personnes de l'équipe administrative qui ont bien voulu assurer les transcriptions : Monique Butzer, Dominique Chenu, Maria El Hindi, Bettina Balmer et Bernard Engel.

---

### Compléments d'information :

Anne Soussi

Tél. +41/0 22 546 71 39

[anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch)

### Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

[narain.jagasia@etat.ge.ch](mailto:narain.jagasia@etat.ge.ch)

### Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

### Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 10.001

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité  
du Service de la recherche en éducation.*

---

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
Origine de l'étude et contexte .....	5
Bref aperçu de la littérature.....	6
Les indications des plans d'études .....	7
<b>Objectifs de l'enquête et rappel de certains résultats de la recherche sur les pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture .....</b>	<b>9</b>
<b>Méthode et échantillon.....</b>	<b>11</b>
<b>Analyse des entretiens menés dans les Cycles d'orientation et les compléments de formation des écoles de commerce et de culture générale.....</b>	<b>13</b>
1. Difficultés des élèves concernant la lecture et activités de remédiation .....	14
<i>Difficultés des élèves concernant la lecture .....</i>	<i>14</i>
<i>Activités de remédiation .....</i>	<i>16</i>
2. Pratiques de lecture et d'écriture et types d'écrits utilisés .....	19
<i>Types d'écrits donnés à lire aux élèves .....</i>	<i>19</i>
<i>Apprentissage de la lecture par rapport à certains écrits spécifiques .....</i>	<i>22</i>
<i>Tâches de production écrite données aux élèves .....</i>	<i>23</i>
<i>Collaboration avec des enseignants d'autres disciplines et en particulier de français .....</i>	<i>25</i>
3. Représentations concernant l'apprentissage de la lecture .....	27
<i>Que signifie savoir lire et quels types d'écrits sont concernés ? .....</i>	<i>27</i>
<i>A qui incombe la tâche d'apprendre à lire aux élèves ? .....</i>	<i>30</i>
<b>Conclusion.....</b>	<b>33</b>
Ressemblances générales .....	33
Disciplines.....	33
Niveaux d'enseignement (CO et CF).....	34
Perspectives.....	35

**Références bibliographiques ..... 37**

**Annexes ..... 39**

Liste des personnes interrogées..... 39

Exemple no 1 : Journal fait par les élèves dans une classe - CF sciences humaines ..... 40

Exemple no 2 : Lecture et analyse d'un article de journal - CF sciences humaines ..... 41

Exemple no 3 : Tâche d'écriture au CO en géographie (Polders)..... 44

Exemple no 4 : Tâche d'écriture au CO en géographie (Mondialisation)..... 45

Exemple no 5 : Guide de rédaction d'un rapport d'expérience - CF sciences expérimentales ..... 46

## Introduction

### Origine de l'étude et contexte

A la suite des résultats relativement médiocres en littératie observés chez les élèves de 15 ans (et à la fin de la scolarité obligatoire) à l'enquête PISA 2000 dans de nombreux pays dont la Suisse et à Genève en particulier, des mesures ont été mises en place pour renforcer les compétences en lecture-écriture des élèves. A Genève, un plan lecture a été élaboré, à la demande du chef du Département de l'instruction publique et sous la responsabilité du Secrétariat général, par les directions d'enseignement des trois niveaux d'enseignement et le SRED en 2004. Il visait plusieurs objectifs : 1) améliorer le niveau général des compétences en lecture et réduire les écarts entre les élèves les plus faibles et les plus forts ; 2) construire progressivement des compétences solides en lecture tout au long de la scolarité ; 3) assurer la cohérence entre l'école primaire, le Cycle d'orientation (CO) et l'enseignement post-obligatoire ; 4) développer l'interdisciplinarité au CO et 5) mettre en place des dispositifs de dépistage et de remédiation pour les élèves à risque. Ces propositions se sont traduites par différentes mesures de la part des partenaires (directions d'enseignement et SRED) telles que la formation continue des enseignants en lecture, le développement de l'apprentissage continué de la lecture, une recherche sur les pratiques de lecture dans la scolarité obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle et les compétences en lecture des élèves, ainsi que l'élaboration d'un test diagnostique des difficultés de lecture ou encore l'encouragement à l'interdisciplinarité.

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la recherche sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture menée par des chercheurs du SRED, et de la mesure visant à développer l'interdisciplinarité. Il était initialement prévu de consacrer un module à la lecture dans d'autres disciplines que le français dans la recherche sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture. En effet, la langue, et plus particulièrement l'écrit (lecture et écriture) est non seulement un objet d'enseignement mais également un moyen, un élément transversal puisque les élèves sont confrontés à de l'écrit dans toutes les disciplines scolaires. Dans la stratégie définie par la CDIP à l'échelle nationale concernant l'enseignement des langues à l'école obligatoire (2004)<sup>1</sup>, l'importance de l'apprentissage des langues (aussi bien celle d'enseignement que les langues secondes) y est soulignée : « *le langage est d'une importance déterminante pour tous les processus d'apprentissage et, de ce fait, pour une participation pleine et active au monde de l'école comme à celui du travail et pour permettre d'apprendre tout au long de la vie* » (p. 2). Or, plus on avance dans la scolarité, plus les élèves sont confrontés à de l'écrit et plus des lacunes ou des difficultés de lecture et d'écriture vont avoir un impact sur la réussite scolaire. De manière générale, la maîtrise de l'écrit du point de vue de la lecture comme de l'écriture est une compétence complexe qui ne peut se développer qu'au fil du temps et de la scolarité, aussi bien en français que dans les autres disciplines où l'écrit est présent. Comme le souligne Blaser (2006), « *apprendre à lire et écrire est une activité complexe, difficile et exigeante qui fait appel à de nombreux processus*

---

<sup>1</sup> Texte de la CDIP (mars 2004). *Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale.*

*cognitifs de bas niveau et haut niveau qui ne s'acquièrent et ne s'automatisent qu'à travers d'innombrables pratiques sur un temps relativement étendu. Ce long apprentissage de l'écrit, pour ainsi dire jamais terminé, qui a commencé au primaire et se poursuit au secondaire, ne peut s'effectuer que dans l'interaction sociale, avec le soutien constant des enseignants, ceux de français et ceux des autres disciplines » (p. 8).*

C'est pourquoi il nous semblait primordial d'approfondir les connaissances sur les pratiques de lecture et d'écriture dans d'autres disciplines que le français. Pour cela, trois disciplines ont été choisies car comportant une plus grande diversité et quantité d'écrits : l'histoire, la géographie et la biologie pour le CO, les sciences humaines et les sciences expérimentales dans les compléments de formation des écoles de culture générale et de commerce.

Parallèlement à notre étude, relevons que non seulement les pratiques interdisciplinaires (par exemple biologie et français) existent (le plus souvent de manière ponctuelle) au secondaire mais que depuis l'existence du plan lecture, des formations continues ont été organisées en fin de primaire et au CO (par exemple celle dispensée par Goigoux sur les textes scientifiques « travailler en 7<sup>e</sup> avec des textes en biologie » ou par Masseron qui a animé un groupe de travail interdisciplinaire composé d'enseignants<sup>2</sup> de français, de biologie et d'histoire portant sur la visée transversale du français).

## Bref aperçu de la littérature

Peu de travaux de recherche sont consacrés à la lecture dans d'autres disciplines que le français alors que pour ce qui concerne l'écriture, de nombreuses recherches anglo-saxonnes<sup>3</sup> (Halliday & Martin, 1993 ; Rivard, 1994 ; Rowell, 1997) ou francophones (Astolfi, 1986 ; Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1991, 2006 ; Audigier, 1998) se sont penchées sur la question, par exemple au travers de l'explication en sciences. Ainsi, comme le relève Blaser (2006), le mouvement *Writing to learn* consistait à prôner une pratique régulière de l'écrit dans toutes les disciplines pour développer les apprentissages et la mémorisation. De manière générale, comme l'a montré l'étude PISA, l'école ne suffit pas à donner à tous les élèves le bagage nécessaire pour comprendre et traiter de l'information écrite. C'est pourquoi, étant donné que l'écrit est présent partout et dans toutes les disciplines, il est nécessaire que ces apprentissages complexes que représentent la lecture et l'écriture fassent l'objet d'un enseignement à tous les moments du cursus, mais également que les enseignants des différentes disciplines s'en sentent responsables. Récemment une thèse a été consacrée aux pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire au Québec (Blaser, 2007). Dans ce très intéressant et riche travail qui porte sur la lecture et l'écriture, sont mises en évidence à la fois les représentations des élèves mais également les conceptions des enseignants concernant la fonction épistémique de l'écrit. Cette thèse s'inscrit dans une recherche, *Scriptura*, réalisée à l'Université de Laval (Québec) sous la responsabilité de S. Chartrand et qui porte également sur les représentations des élèves du secondaire. Une des hypothèses de la thèse en question est de dire que chaque discipline fait appel à des genres textuels différents et spécifiques : par exemple, le rapport de recherche ou d'expérimentation serait davantage utilisé dans les

---

<sup>2</sup> Pour des raisons de lisibilité, nous adopterons tout au long du document le terme « enseignants » qui inclut bien évidemment aussi bien des enseignantes que des enseignants ; il en va de même pour « maîtres/maîtresses », etc.

<sup>3</sup> En Angleterre dès les années 1970, naissait le mouvement *Writing to learn*, lequel a connu un important succès aux États-Unis en tant que *Writing Across the Curriculum* et *Writing in the Disciplines*.

sciences, la démonstration en mathématiques, la justification en histoire et la dissertation ou le résumé en littérature.

Dans une étude française réalisée au collège, c'est-à-dire au secondaire I (MEN, 1997), les chercheurs ont montré que les enseignants d'autres disciplines prenaient surtout en compte quatre éléments pour ce qui concerne la langue écrite : utilisation d'un langage simple, concentration sur l'orthographe, explication des mots difficiles, focalisation sur les outils linguistiques tels que types de textes ou connecteurs. Par ailleurs, il semblerait que les enseignants de disciplines autres que le français utilisent la langue comme instrument de savoir et ont tendance à laisser leurs collègues de français s'occuper de l'aspect objet de savoir. Pour Castellani (1995), une des justifications pour expliquer pourquoi, pour un certain nombre d'enseignants voire d'élèves, l'apprentissage de la lecture relève de la responsabilité de l'enseignant de français résiderait dans le fait que l'on a souvent confondu lecture et littérature. Si la langue écrite doit être ou est enseignée dans la classe de français principalement, il faut toutefois garder à l'esprit que chaque discipline a ses spécificités y compris en matière de langage (vocabulaire) et types ou genres textuels. En 1986 déjà, Astolfi qualifiait la maîtrise du langage écrit de compétence méthodologique transdisciplinaire qui « se présente de manière particulière dans chaque champ conceptuel et [qui] déborde largement les objectifs de l'enseignement du Français » (p. 56).

## Les indications des plans d'études

Du côté genevois, on s'intéressera également à ce qui figure à ce sujet dans les plans d'études des trois disciplines concernées ainsi que dans celui du français. Pour ce qui concerne le français, il est dit au CO que le français en tant que discipline scolaire est également « un moyen : ni son usage, ni même son enseignement, ne se réduisent à l'espace du cours de français puisqu'il s'agit de la langue d'enseignement et d'apprentissage des autres disciplines ». Plus précisément, un des domaines définis dans le plan d'études de 1999<sup>4</sup>, celui de la méthodologie, concerne cette dimension transdisciplinaire en cherchant à donner aux élèves « des outils nécessaires à l'**appropriation** et à la **restitution des savoirs** ; de les familiariser avec la **lecture des énoncés de consignes scolaires et la rédaction d'écrits dans lesquels leurs savoirs sont évalués** » (PE de français, p. 27). Dans les autres disciplines, le travail sur la langue est évoqué de manière variable. Ainsi, dans le plan d'études de biologie, on mentionne quelques capacités transversales parmi lesquelles certaines dont on peut aisément supposer qu'elles reposent également sur des compétences langagières : décrire-expliquer-argumenter et communiquer. Pour communiquer, différents types d'écrits (genres) ou supports sont cités : exposé, dessin, photo, affiche, rapport, fiche explicative. Dans la rubrique « Liens possibles avec les autres disciplines », le français est mentionné en premier (par ordre alphabétique) : « Par l'importance de la communication en sciences, la collaboration avec le français occupe une place particulière. Cette collaboration peut enrichir l'apport respectif de la biologie et du français autour de projets ou d'activités liant des contenus et leurs mises en forme (expliquer, résumer, trier de l'information,...). Elle devrait pouvoir intervenir aussi souvent que possible » (PE biologie, 2001, p. 25). On y parle clairement de la difficulté à écrire un résumé sur un sujet scientifique qui suppose à la fois les compétences d'écriture d'un texte (genre résumé) et le contenu scientifique, ainsi que de

---

<sup>4</sup> Lorsque nous avons commencé cette enquête, la nouvelle version du plan d'études n'était pas encore introduite. C'est pourquoi nous nous référons au plan d'études de 1999.

l'explication. En géographie, on trouve également une rubrique consacrée aux capacités transversales où l'on évoque la nécessité d'établir des ponts avec d'autres disciplines. A ces capacités transversales qui relèvent surtout du cognitif, s'ajoutent les capacités communicationnelles (langagières) et celles relevant du logico-mathématique, la géographie étant considérée comme contribuant à leur acquisition. Enfin, en histoire, discipline qui a un point commun avec le français, puisque les enseignants d'histoire se sont souvent formés en lettres comme ceux de français, il est également question d'interdisciplinarité mais la discipline prioritairement concernée est la géographie et non le français, qui n'est pas mentionné du tout. On peut supposer que la formation des enseignants principalement en lettres a pour effet que les principaux intéressés ressentent moins que les autres le besoin de travailler avec leurs collègues de français. Parfois, ils enseignent même les deux disciplines.

Il est intéressant de constater que plusieurs plans d'études dans des pays francophones (France et Québec, notamment) consacrent une partie du français à ce qui est transversal. Comme le soulignent Chartrand, Blaser et Gagnon (2006), le ministère de l'Éducation québécois a clairement défini la langue comme une compétence transversale, ce qui a pour effet non seulement de reconnaître le rôle de la langue dans la construction des savoirs mais aussi la responsabilité de tous les enseignants dans le développement des compétences langagières.

## Objectifs de l'enquête et rappel de certains résultats de la recherche sur les pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture

L'étude a pour objectif de compléter les informations déjà récoltées dans l'enquête principale auprès des enseignants primaires et des maîtres de français du CO et des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle sur les pratiques d'enseignement de la lecture. Les principaux objectifs de ce module sont les suivants :

- voir dans quelle mesure les enseignants d'autres disciplines que le français percevaient les difficultés de leurs élèves dans ce domaine ;
- réaliser un état de situation de leurs pratiques en lecture-écriture et des types/genres de texte utilisés dans leur discipline ainsi que la collaboration avec des enseignants d'autres disciplines ;
- connaître leurs représentations de l'apprentissage de la lecture.

Cette enquête permet d'avoir un aperçu sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignants et non d'observer concrètement leurs pratiques.

La recherche réalisée auprès des enseignants primaires et des maîtres de français du CO ainsi que des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture a permis de montrer la progression de ces pratiques tout au long de la scolarité obligatoire (même si certaines sont communes à tous les moments comme la pratique du questionnaire ou la lecture de consignes) ainsi que les conceptions concernant l'apprentissage de la lecture qui est censé durer toute la vie et viser différents types d'écrits pour une bonne partie des répondants. L'aspect interdisciplinaire semble un peu plus fréquent (environ la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire déclarent effectuer des activités interdisciplinaires souvent voire très souvent, associant le plus souvent français et environnement) et plus facile à mettre en place au primaire étant donné que l'enseignant est un généraliste et qu'il s'agit d'une même personne qui assure l'enseignement du français et des autres disciplines, tandis que dans le secondaire, les activités interdisciplinaires sont plus ponctuelles et dépendent des enseignants. Quand on leur demande à qui incombe la tâche d'apprendre à lire, une grande majorité aussi bien au primaire qu'au secondaire estime qu'elle relève de la tâche de tous les enseignants.

C'est pourquoi il nous paraissait important de savoir ce qu'en pensaient les enseignants d'autres disciplines et ce qu'ils avaient comme pratiques d'enseignement avec leurs élèves du point de vue de la lecture et de l'écriture. Par ailleurs, si au primaire l'enseignant est généraliste et peut donc travailler la lecture ou l'écriture de textes scientifiques, cela devient plus difficile au secondaire où les enseignements sont plus compartimentés. Même si en français, il est clairement question dans le plan d'études de doter les élèves d'outils transversaux, quand on regarde de plus près dans les programmes, on s'aperçoit que les types ou genres textuels abordés relèvent davantage des textes que l'on pourrait qualifier de littéraires. De plus, on peut faire l'hypothèse comme le relèvent Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) que chaque discipline utilise des genres textuels bien déterminés. Enfin, seules de

vraies activités interdisciplinaires peuvent permettre de développer les compétences des élèves lorsqu'il s'agit d'expliquer un phénomène en sciences ou lorsqu'il s'agit d'argumenter en histoire par exemple. Et l'on peut imaginer que ce type de collaboration est complexe à mettre en place, ne serait-ce que sur un plan organisationnel.

Comme le souligne Blaser (2007), « *chaque discipline scolaire a ses particularités langagières sur le plan du vocabulaire et des genres de textes à lire et à écrire, entre autres. Aussi, ce ne sont pas seulement les enseignants de français qui doivent avoir la responsabilité de présenter aux élèves les caractéristiques des genres textuels qu'ils vont côtoyer pendant leur scolarité* » (p. 9).

## Méthode et échantillon

Dans ce module de la recherche, nous n'avons pas utilisé de questionnaires mais avons procédé par entretiens pour certaines raisons : le taux de réponse par questionnaire n'est pas toujours satisfaisant et ce type d'enquête peut s'avérer relativement coûteux, par ailleurs les entretiens peuvent permettre d'approfondir certains thèmes. Nous avons choisi d'interroger des enseignants du CO (étant donné qu'au primaire, il s'agit de généralistes) et des enseignants des compléments de formation du postobligatoire dont les élèves n'ont pas obtenu les résultats exigés pour l'admission dans les filières du postobligatoire. Pour le secondaire II, nous nous sommes limités aux enseignants des compléments de formation comme dans l'enquête principale portant sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture en lien avec le plan lecture. Nous avons sélectionné trois disciplines (histoire, géographie et biologie) qui comportent des textes à lire (notamment scientifiques) et nécessitent également l'écriture de textes divers.

Au CO, nous avons rencontré les trois groupes des disciplines concernées<sup>5</sup> (histoire, géographie et biologie) et avons complété ces réunions avec quelques enseignants des mêmes disciplines interrogés individuellement. Pour les compléments de formation (CF) des écoles de culture générale et de commerce, nous avons interviewé tous les enseignants de sciences humaines<sup>6</sup> (surtout) et de sciences expérimentales (plus rares dans les CF). Il s'agit donc dans un cas d'un échantillon relativement représentatif puisque comportant des représentants de tous les établissements du CO et dans l'autre, de tous les enseignants concernés dans les CF.

Les entretiens, dont on trouvera le canevas à la page suivante, ont abordé les mêmes thèmes et comporté les mêmes questions pour l'ensemble des personnes interrogées.

---

<sup>5</sup> Ces groupes de disciplines comportent une vingtaine d'enseignants, responsables de disciplines dans leur établissement, sous la responsabilité du/des président-e-s de groupe de la discipline. Ils se réunissent régulièrement pour des questions de plans d'études et d'évaluation.

<sup>6</sup> Les sciences humaines regroupent l'histoire, la géographie et l'éducation citoyenne. Les sciences expérimentales recouvrent essentiellement la biologie.

1. Êtes-vous confronté dans votre enseignement à des difficultés chez vos élèves que l'on pourrait attribuer à la lecture ?
2. Pourriez-vous préciser le domaine et la nature de ces difficultés ?
3. Comment vous y prenez-vous pour y remédier ?
4. Quels types d'écrits donnez-vous à lire à vos élèves ?
  - des consignes
  - des textes « explicatifs »
  - des graphiques, des schémas, des cartes, etc.
  - autres
5. Leur avez-vous appris à lire ces écrits et à en tirer des informations ?
6. A votre avis, que signifie savoir lire ? Quels types d'écrits sont-ils concernés ?
7. A qui incombe la tâche d'apprendre à lire aux élèves ?
8. Dans quelle mesure donnez-vous des tâches de production écrite à vos élèves ?
9. Si oui, de quelle nature ? (rapport d'expérience, résumés, explications, argumentation, etc.)
10. Dans quelle mesure travaillez-vous avec des enseignants d'autres disciplines et en particulier de français ? Si oui, sous quelle forme ?

## Analyse des entretiens menés dans les Cycles d'orientation et les compléments de formation des écoles de commerce et de culture générale

Nous allons à présent nous pencher sur les entretiens des enseignants pratiquant dans les CO et de ceux enseignant aux élèves des CF dans les écoles de commerce et les écoles de culture générale de Genève<sup>7</sup>.

L'analyse repose principalement sur les propos recueillis lors des entretiens et retranscrits littéralement. Il s'agit donc de déclarations faites oralement par les enseignants qui se sont exprimés de manière relativement libre sur leurs pratiques et leurs représentations. Nous avons choisi de citer les propos tenus oralement tels quels, c'est-à-dire sans réécriture de notre part afin de ne pas en déformer la teneur.

Nous avons traité les réponses en considérant les entretiens et non les individus. De ce fait, lorsque nous avons pour une question par exemple cinq réponses positives, cela ne signifie pas que cinq personnes ont répondu par l'affirmative, mais que la réponse a été donnée dans cinq entretiens. En revanche, les réponses sont, quant à elles, illustrées par des propos tenus par des enseignants à part entière à l'intérieur des groupes. Notons enfin que la présentation qui suit est faite par thème. Pour chacun des thèmes ou des questions, sur la base des transcriptions des entretiens, une catégorisation des réponses<sup>8</sup> (et un codage) ont été effectués.

Ces différentes questions peuvent être regroupées en trois grands thèmes autour desquels seront présentés les résultats :

- les difficultés des élèves en lecture et les activités de remédiation,
- les pratiques de lecture et d'écriture et les écrits proposés ainsi que la collaboration avec des enseignants d'autres disciplines,
- les représentations concernant l'apprentissage de la lecture.

---

<sup>7</sup> A partir de maintenant, pour simplifier la lecture, nous utiliserons l'abréviation « CF » pour « compléments de formation ». Relevons que les compléments de formation sont un dispositif du secondaire II existant dans les deux types d'écoles (commerce et culture générale) réservé aux élèves qui n'ont pas obtenu en fin de 9<sup>e</sup> les résultats pour les filières certifiantes du PO.

<sup>8</sup> C'est pourquoi, selon les thèmes, on trouve un nombre variable de catégories dépendant du type de réponses rencontrées.

## 1. Difficultés des élèves concernant la lecture et activités de remédiation

### *Difficultés des élèves concernant la lecture*

La majorité des personnes interrogées ont répondu à cette question par l'affirmative dans la quasi-totalité des cas et ce indépendamment de leur domaine ou degré d'enseignement.

Les difficultés énoncées par les enseignants lors des entretiens peuvent être de nature très variée et faire appel à des niveaux divers de la lecture, allant d'aspects techniques à la compréhension au sens large. Nous les avons groupées en sept catégories (compréhension, déchiffrage, vocabulaire, consignes, orthographe, grammaire, réflexion sur la tâche) sur la base des réponses fournies par les personnes interrogées. Les enseignants des groupes de disciplines du CO et des CF, tous domaines confondus, ont majoritairement cité des problèmes liés à la compréhension, au déchiffrage ainsi qu'au vocabulaire. Leurs réponses sont très riches et même si elles traitent des mêmes difficultés, elles sont très influencées par leurs pratiques de même que par leur sensibilité personnelle.

Concernant la compréhension et le déchiffrage, voici ce que disent quelques enseignants :

*Dans les textes à lire, des difficultés liées à la lecture elle-même, c'est-à-dire arriver à lire un mot. Prenons un exemple : on parle de température dans la classe depuis quelques semaines, et puis quand on lit un texte puis le mot, c'est « tempête » ; eux, ils vont lire « température ». La lecture n'est pas maîtrisée. Ils voient le début du mot « temp... », et puis ils se disent : « Ah ouais, on est dans température », le cerveau marche très vite, et puis ils lisent autre chose que ce qui est marqué dans le texte. Donc là, il y a vraiment un sérieux problème de lecture. Et puis après, il y a la compréhension : quand ils butent sur chaque mot, chaque syllabe, ils se concentrent sur la prononciation, la syllabe du mot, ils en perdent le sens général de la phrase, ils ne comprennent pas ce qu'ils ont lu. Même s'ils ont réussi à lire chaque mot pour lui-même plus ou moins juste. (1, géographie, CO)*

*Je crois qu'il y a différents niveaux. Nous on est dans des classes hétérogènes et dans les classes hétérogènes on a un certain nombre d'élèves, notamment au niveau de la 9<sup>e</sup> année, où ça va être non seulement le vocabulaire, mais encore la compréhension même de la phrase [qui pose problème] : « Mais qu'est-ce qui est demandé ? » Au niveau de la 8<sup>e</sup> même aussi déjà, on voit les distinctions se faire entre les élèves qui comprennent parfaitement la question, indépendamment du fait que ce soit de l'histoire ou une autre branche, et d'autres où alors c'est simplement le vocabulaire en soi, même pour de très bons élèves parfois. (3, histoire, CO)*

Un autre enseignant ajoute, au sujet de la compréhension :

*J'ai l'impression que le problème ce n'est pas tant de savoir prononcer des sons tels qu'ils sont écrits, c'est plutôt de savoir quel est le sens qu'il y a là-derrrière. C'est-à-dire : lire quinze lignes ça va et après si on discute un peu avec les élèves, (...) qu'est-ce qu'on a dit, qu'est-ce qu'on retient de ce qu'on a lu ? Et c'est là, je trouve qu'il y a un grand travail (...) à faire. (2, biologie, CO)*

Ou encore :

*C'est vrai qu'à chaque fois, par exemple : lire des textes en classe à haute voix, je remarque que quand ils arrivent à déchiffrer, que ce soit en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> ou 9<sup>e</sup>, je suis déjà content que tous les élèves arrivent à déchiffrer les textes. Après, on voit très bien dans la façon d'articuler que les phrases ne sont pas comprises en tant que*

*phrases, mais on déchiffre les syllabes une à une, les mots un par un, et bon, manifestement, lire un texte ça ne suffit pas à ce qu'il soit compris. (2, biologie, CO)*

Les difficultés liées au vocabulaire peuvent être d'ordre général ou spécifique. Les enseignants des CF de l'école de commerce ont davantage répondu qu'il s'agissait d'un problème de vocabulaire général que les autres. Au contraire, les enseignants à l'ECG n'en ont pas fait mention ou n'ont pas spécifié de quelle nature étaient les difficultés liées au vocabulaire. Au CO, les enseignants (à part ceux de géographie) ont cité autant un type de difficulté que l'autre.

Remarquons aussi que les questions de vocabulaire ne sont jamais évoquées seules, mais toujours mises en lien avec la compréhension.

*Plusieurs choses : je dirais, ça dépend dans quel type de travail, mais la première chose, c'est les questions de vocabulaire, des mots qui ne sont pas identifiés ou mal compris, qui ralentissent la compréhension, et puis il y a aussi le fait que souvent, face à un texte long, les élèves n'ont pas envie de se lancer, juste le travail de lecture est rébarbatif ou semble difficile dès qu'il s'agit d'un texte plus long. (5, histoire, CO)*

Les difficultés dont parle l'enseignant ci-dessous dépassent celles du vocabulaire mises en évidence plus en avant. Ici l'enseignant parle de pronominalisation, qui fait partie du domaine de la grammaire. Les reprises anaphoriques et leur gestion ont bien évidemment un effet sur la compréhension d'un texte. La difficulté est liée au fait que les élèves doivent apprendre que le pronom remplace quelque chose et doivent savoir à quoi il se réfère pour comprendre la phrase et le texte en général.

*Il y a un truc qui m'a beaucoup frappée, ça concerne les pronoms, les pronoms personnels. Ce type d'élèves-là, mais aussi par exemple les élèves du type diplôme, ont de la peine à comprendre la pronominalisation, c'est-à-dire que le pronom se réfère au dernier nom. Donc, lire un article dans une encyclopédie devient difficile, parce que l'élève pense que ça se réfère toujours aux premiers noms qu'il a lus. Et puis après, il dit : « Ah ! mais ils confondent tout là-dedans ». Et c'est lui, en fait, qui n'a pas fait le tri ; ça, je trouve, c'est un handicap grave pour une compréhension d'une simple information. (13, sciences humaines, ECG, CF)*

Une troisième tendance, qui semble plus liée aux conséquences ou aux effets des difficultés en lecture, est illustrée par les exemples suivants.

*...le problème de ne pas savoir lire, d'avoir honte, de ne pas vouloir se mettre en avant. Eh bien oui, mais c'est un problème de ne pas pouvoir lire en public parce que l'on n'a pas une bonne diction, parce que l'on ne sait pas déchiffrer correctement. (4, histoire, CO)*

*Et je soupçonne que le manque de travail à la maison peut être attribué aussi à ça (2, biologie, CO)*

Ces difficultés sont donc davantage liées à la motivation ainsi qu'au sens que les activités proposées ont pour les élèves. Plusieurs enseignants ont fait la même remarque à propos de la motivation ou de la gêne que lire à haute voix peut provoquer chez certains élèves ne maîtrisant pas bien cet exercice. Ce sujet revient souvent dans les entretiens. Il est d'ailleurs repris ultérieurement par plusieurs enseignants quand on aborde le thème de la remédiation des difficultés. Un enseignant spécifie :

*Pour moi aussi, dans les exercices que nous faisons, c'est vrai qu'ils ont énormément de peine. Alors, j'ai commencé, au départ, je leur faisais lire à tour de rôle à haute voix, mais j'ai abandonné parce que (si) certains lisent quand même bien, d'autres... Ça devenait vraiment un peu gênant pour certains. Mais énormément de mots sont inconnus. Bon, on a beaucoup de non-francophones. (11, sciences humaines, EC, CF)*

### **Activités de remédiation**

Les activités de remédiation mentionnées par les enseignants se réfèrent aux difficultés mises en évidence précédemment. Elles sont très variées et peuvent être classées en sept catégories (travail sur le lexique, explicitation des mots posant problème, lecture à haute voix/en classe, utilisation de stratégies, collaboration entre les élèves, divers/ne remédie pas aux difficultés de lecture).

Les réponses le plus souvent données par les groupes de disciplines du CO et des CF concernent le travail sur le lexique qui peut se décliner de trois manières différentes : l'explicitation des mots, un travail spécifique sur les mots difficiles ou encore celle consistant à faire noter les mots difficiles (dans un cahier prévu à cet effet par exemple).

Au CO, les enseignants du groupe histoire ont été plus nombreux que ceux des groupes biologie et géographie à citer des activités liées au vocabulaire. Nous pouvons supposer que de par leur formation (l'histoire est enseignée à la Faculté des lettres à l'Université de Genève) ainsi que le travail de la branche en lui-même (rédaction, argumentation) rend ces enseignants plus sensibles que les autres aux questions de vocabulaire. La même tendance s'observe chez les enseignants des sciences humaines des CF (des écoles de commerce uniquement). Voici des stratégies de travail sur le lexique mises en place par quelques enseignants des écoles de commerce et du CO :

*En fait, ils ont une sorte de lexique, derrière, et alors s'il y a un mot qu'ils ne comprennent pas, ils soulignent le mot qu'ils n'ont pas compris dans le texte, et puis ils mettent une définition. On essaye de ne pas la tirer directement du dictionnaire, parce que ça peut être plus compliqué. Enfin, qu'ils fassent une définition de leurs propres mots. (14, sciences humaines, EC, CF)*

*Même si on n'enseigne que l'histoire, on passe un peu de temps sur les définitions dans le domaine économique, politique, etc., ou bien alors simplement un vocabulaire plus « de compréhension ». Donc noter quelques définitions, faire des lexiques d'un vocabulaire spécifiquement historique, ou alors parfois reprendre un texte et puis essayer de montrer la structure du texte, les paragraphes, pour qu'ils aient des points de repère, soit sur un texte qu'on donne comme ça, soit dans un manuel, pour essayer de les aider à repérer la structure du texte, déjà par la mise en forme, ou par d'autres moyens. (3, histoire, CO)*

Cet enseignant travaille avec ses élèves non seulement le vocabulaire mais également la construction des phrases. Dans l'exemple suivant, l'enseignant met en évidence des lacunes au niveau des connaissances lexicales qui peuvent entraver sérieusement la compréhension d'un texte et l'attention qu'il y porte en effectuant un travail de reformulation.

*...c'est vrai, la plupart du temps, quand je leur demande de lire un texte, je suis obligée de reprendre une bonne partie du texte avec eux et de faire de la traduction, c'est-à-dire de leur expliquer. (12, sciences humaines, EC, CF)*

Les enseignants des CF de l'école de culture générale ont fait moins souvent mention d'activités de remédiation portant sur le lexique.

D'autres activités sont entreprises par les enseignants pour remédier aux problèmes de lecture des élèves. La lecture à haute voix effectuée en classe en est une. Remarquons que cette activité semble également être pratiquée davantage par les enseignants du CO et ceux des sciences humaines que par ceux des sciences « expérimentales ».

*Pour la classe, j'essaie de prendre un peu de temps pour les faire tous lire. Si j'ai un texte, je vais prendre deux phrases, deux ou trois phrases par élève. (9, sciences humaines, CF, ECG)*

Ou encore :

*En général, j'essaie de les faire lire tranquillement, parce que souvent ils lisent trop vite. Donc, il y a des mots qui leur échappent ou ils lisent de manière visuelle. C'est normal, mais dans le sens qu'ils regardent, ils déduisent que cela veut dire cela, mais ils sautent un peu dans la phrase et parfois c'est juste qu'ils ne voient pas la négation, donc ils répondent positivement. (4, histoire, CO)*

Et aussi :

*Ils ne lisent pas à la maison et ils ne parlent pas à la maison. Néanmoins, ces élèves de A, cette année je m'en suis très vite occupé, je leur ai dit que ça ne pouvait pas se poursuivre de cette manière, et ils ont fait par eux-mêmes un gros effort de vocabulaire. Et chaque fois qu'on lisait un texte, je leur disais : « Est-ce que tu as compris, peux-tu poser des questions ? » Donc ceci en français, j'insiste, et aussi évidemment comme je les ai en histoire, je ne laisse rien passer. Par contre certains enfants ne sont pas [toujours en A] capables de fixer du vocabulaire. (7, géographie, CO)*

Ce dernier exemple montre que les problèmes ne sont pas propres aux élèves de B ou des CF mais peuvent également exister dans des classes de A.

La lecture à haute voix peut avoir pour but non seulement de se rendre compte comment les élèves lisent (au niveau de la fluidité) mais également ce qu'ils comprennent de leur lecture.

Les exemples montrent que la lecture n'est pas pratiquée ni même envisagée de manière identique par tous les enseignants, même s'ils sont plusieurs à avoir déclaré pratiquer la lecture à haute voix en classe. Chacun l'utilise à sa manière, en fonction des difficultés des élèves ou encore de la finalité qu'il veut donner à cette activité. Ainsi, certains l'incluent dans leur programme avec des activités spécifiques. D'autres la placent davantage comme un moyen ponctuel :

*Je pense que même sans reformuler, une relecture simplement. Quand mes élèves me disent : « J'ai rien compris, Monsieur, qu'est-ce qu'il faut faire ? », je relis avec eux. Soit je [leur] demande de relire, soit je le relis avec [eux]. (2, biologie, CO)*

Cette thématique de la lecture fait également apparaître celle de l'explicitation des tâches, du temps que prennent les activités de lecture, mais aussi le thème de la motivation des élèves face à une activité de lecture. Ce dernier point a été traité dans la partie consacrée aux difficultés rencontrées par les élèves (p. 14-15).

La question du lexique a également fait émerger celle de l'orthographe. Certains enseignants ont répondu ne pas en tenir compte (dans la correction des épreuves par exemple). D'autres ont spécifié qu'ils étaient attentifs à ce que les mots spécifiques à la branche soient écrits correctement, sanctionnant partiellement ou complètement les erreurs, surtout après un travail en classe sur lesdits mots.

*Les mots que comportent les sciences humaines doivent être écrits justes. Il est clair que dans chaque travail, toutes les fautes de français sont corrigées. Quand ils font des corrigés de travaux, ils doivent faire attention au français parce que je surajoute un bonus. Mais c'est vrai que, souvent, je fais de la lecture expliquée. Donc je fais lire et on explique ensemble. Je commente les consignes avant un travail, quand elles sont un peu compliquées pour eux. Mais j'insiste sur le français écrit. (9, sciences humaines, ECG, CF)*

La troisième grande catégorie d'activités de remédiation est celle concernant les stratégies utilisées. Elles sont globalement de deux types : les stratégies de relecture, et celles visant à travailler sur le texte en notant ou soulignant ce qui est important. Il s'agit donc pour les enseignants de faire prendre conscience à leurs élèves que la lecture doit s'effectuer avec un stylo dans la main afin de pouvoir annoter le texte et souligner les idées importantes.

Ces méthodes de remédiation ont été citées par de nombreux groupes de discipline dans tous les types d'établissements ; elles l'ont été dans une moindre mesure par ceux de géographie, voire pas du tout par ceux de sciences expérimentales (CF de l'école de culture générale). Comme pour les autres activités, ce sont donc les groupes des enseignants d'histoire qui ont le plus fait mention de ce moyen de remédiation. Voici comment les enseignants mettent ces stratégies en place ainsi que les raisons qui les motivent à utiliser ces méthodes :

*Donc aussi en évitant le syndrome de la page blanche, c'est-à-dire l'idée qu'un texte est fait pour ne pas être touché, pas être écrit autour et, effectivement, par exemple les rendre sensibles aux paragraphes. Je travaille pas mal avec les couleurs, leur faire noter les choses simples, mais pour qu'ils prennent conscience que le texte est complexe et qu'on passe pas dessus directement. (3, histoire, CO)*

*Je ne teste pas le français, je teste seulement la capacité de s'isoler dans leur bulle et puis de lire, simplement. Et de lire un crayon à la main, alors, au début, on lit un crayon à la main et on souligne, on met un point d'interrogation à côté de tout ce qui coince. Simplement : faire saisir cette démarche-là, alors je commence par ça, mais je dirais que le gros problème, c'est de leur donner un espace de tranquillité, de concentration. (13, sciences humaines, EC, CF)*

La collaboration entre élèves envisagée comme activité de remédiation n'a été citée que deux fois, au CO par des enseignants du groupe biologie et dans les CF par les enseignants du groupe des sciences humaines à l'école de commerce.

Diverses autres stratégies sont mentionnées par quelques personnes, aussi bien au CO que dans les CF. Celles-ci sont soit de nature « générale » (se questionner, travailler sur un document, le décrire, créer une dynamique sur l'année pour que l'élève progresse), soit concernent des aspects techniques par rapport au français (travail sur la structuration du texte, correction des réponses fausses, correction de l'orthographe, relecture des travaux par les élèves), soit encore propres à la discipline (travail sur des cartes de géographie).

Relevons enfin qu'un certain nombre d'enseignants ont fait part des difficultés liées à la remédiation, notamment le temps à disposition, ainsi qu'au fait d'enseigner à des élèves ne maîtrisant pas toujours très bien la lecture, comme le relève cet enseignant :

*Le facteur temps est important, de toute manière. C'est vrai qu'on a deux heures par semaine, on ne peut pas encore se substituer à un enseignement de français, dans le sens où on a quand même un programme, un objectif à atteindre.* (1, géographie, CO)

La question du temps à disposition semble être un problème autrement plus récurrent dans les CF. En effet, comme le montrent les propos ci-dessous, les enseignants rencontrent des difficultés à faire de la remédiation avec seulement deux heures à disposition par semaine sur un semestre (auparavant leur enseignement était sur une année). Ils laissent alors ce type d'activité aux enseignants de français.

*C'est deux heures par semestre ; avant, on avait deux heures par année et, maintenant, on a deux heures par semestre... On ne peut pas, à proprement parler, faire du français puisque nous on n'a que deux heures et qu'ils ont quand même beaucoup d'heures en français.* (9, sciences humaines, ECG, CF)

**En bref**, la majorité des enseignants interrogés ont répondu par l'affirmative à la question portant sur l'existence ou non de difficultés en lecture de leurs élèves. Elles sont de différentes natures mais concernent principalement le décodage, la compréhension ou des connaissances plus spécifiques comme le vocabulaire (global ou propre à la discipline). Ces trois éléments diffèrent peu selon la discipline ou le niveau d'enseignement. Les activités de remédiation sont forcément en lien avec ces difficultés. Elles sont nombreuses à porter sur le lexique mais peuvent également consister à lire à haute voix ou viser le développement de stratégies (relire ou souligner ce qui est important). Si le travail sur le lexique est mentionné par tous les enseignants interrogés, le développement des stratégies est moins fréquent chez certains (par exemple, ceux de géographie au CO et de sciences expérimentales dans les CF). La collaboration entre élèves peut parfois être un moyen proposé par les enseignants interrogés.

## 2. Pratiques de lecture et d'écriture et types d'écrits utilisés

### *Types d'écrits donnés à lire aux élèves*

Les différents types d'écrits cités peuvent être regroupés en douze catégories, certaines concernant des écrits très généraux (articles de journaux, articles/textes scientifiques/encyclopédies, parties de livres/manuels, Internet, films, BD, autres), d'autres au contraire plus spécifiques aux disciplines (graphiques, cartes de géographie, tableaux, récits, textes argumentatifs/explicatifs). Les enseignants ayant cité le plus grand nombre d'écrits sont ceux d'histoire du CO (pour les CF, ce sont les enseignants des sciences humaines des écoles de commerce). On trouvera en annexe un exemple de texte donné à lire aux élèves (exemple no 2) : il s'agit d'un article de journal ayant pour thème la « Marche de l'espoir » accompagné de questions pour analyser le texte. Ces questions sont de type varié et font appel à différents aspects de la lecture portant à la fois sur des éléments autour du texte (titre, auteur, etc.) et sur le repérage d'informations (par exemple « Qui est J.-L. Pittet ? ») ou encore sur la compréhension plus générale du texte (« Quel est le thème de l'article ? ») ou l'intention de l'auteur. L'avis des élèves est également sollicité. La démarche utilisée pourrait

s'apparenter à une activité conduite en classe de français. Les élèves doivent également relever les mots de vocabulaire inconnus.

Ce nombre important de réponses montre que l'enseignement peut être construit de manière très libre par les enseignants et les groupes de discipline, ce qui peut sans doute s'expliquer par le fait que les indications contenues dans les plans d'études ou dans les moyens d'enseignement ne sont pas très précises ou développées.

Ces réponses ont également montré, dans un premier temps, que tous les enseignants interrogés n'utilisent pas de manuels ou de livres de référence, puisque sur l'ensemble des réponses seules trois portent sur ce type d'écrits. Il semblerait que dans certaines disciplines, les enseignants n'ont pas trouvé de consensus au sein de leur groupe de discipline, soit parce que pour leur branche d'enseignement il n'en existe pas, soit qu'il n'y en a pas un qui les convainc.

Concernant les autres types d'écrits, au CO et dans les CF, les groupes de toutes les disciplines déclarent utiliser des articles de journaux (provenant le plus souvent de quotidiens comme la *Tribune de Genève* ou *Le Temps*) ainsi que des graphiques, même si ces types d'écrits sont utilisés en plus grand nombre par les enseignants des sciences humaines du CO (histoire et géographie) et des CF à l'école de commerce.

*...des articles de journaux. Parce que je « fais » souvent les problèmes d'actualité parce qu'ils sont sensibles à cela. (9, sciences humaines, ECG, CF)*

Ou cet autre exemple :

*...des articles de journaux, n'importe quoi qui soit un thème de société qui puisse être étudié, enfin c'est ça que j'aime bien, je trouve intéressant de pouvoir lire un article en ayant une vision peut-être un peu historique ou plus géographique, donc en fait c'est pour cela que je leur donne une introduction d'abord à quelques-unes des sciences, puis ensuite [je trouve intéressant] en fait de prendre différents thèmes de société avec différents points de vues. (12, sciences humaines, EC, CF)*

Comme on pouvait l'imaginer, les cartes de géographie sont un support spécifique aux enseignants de géographie, citées davantage par les enseignants des CF.

Les autres types d'écrits donnés à lire aux élèves se révèlent très variés. Les textes (argumentatifs ou explicatifs) sont essentiellement mentionnés par les enseignants des sciences humaines des CF des écoles de commerce et, dans une moindre mesure, par certains enseignants d'histoire au CO.

Internet est un support très peu utilisé par les enseignants interrogés. Outre les difficultés d'ordre pratique (nombre d'ordinateurs à disposition, possibilité de se rendre à la salle informatique...), certains enseignants ont explicitement spécifié quelles sont les difficultés pour les élèves liées à ce type de texte, comme le montrent les propos ci-dessous :

*Mais par contre si on parle de la lecture, l'appropriation avec les textes sortis d'Internet, par exemple, ça c'est quelque chose où ils ont de la peine. En général, ils vont sortir le texte brut comme ça d'Internet, faire un copier-coller, et là l'appropriation ou la lecture va être totalement en diagonale. Ils lisent le titre : ce paragraphe doit être intéressant, ils font copier, coller, c'est bourré de fautes, la mise en page n'est pas faite ; ça il faut se méfier : l'Internet ne passe pas forcément par l'appropriation de texte lu, en fait. (10, biologie, ECG, CF)*

De nombreux enseignants ont également mis l'accent sur les difficultés rencontrées par leurs élèves face à ces écrits ou sur la difficulté d'aborder plusieurs types d'écrits dans un même document et de relier les informations contenues dans les différents supports. Une enseignante dit, par exemple :

*Mais, en tout cas il y a une chose, c'est que quand dans un même document il y a un tableau, un graphique, du texte et que tout se complète, donc chaque forme de papier écrit apporte un renseignement différent, pour eux c'est très difficile de trouver, enfin de comprendre que chaque forme est complémentaire. On va peut-être lire le texte, ou le tableau, mais oublier le schéma ; pour eux, ça c'est difficile.* (2, biologie, CO)

Les consignes, jugées par les enseignants comme devant faire l'objet d'un travail, posent également problème aux élèves, même si certains de ces problèmes peuvent être plus généraux (repérage dans un texte des informations pertinentes).

*Il y a des consignes dans les épreuves quant à ce qu'ils doivent faire. Ils ont beaucoup de peine aussi à visualiser les choses au niveau d'une mise en page, c'est-à-dire de voir une hiérarchie, par exemple, dans une mise en page.* (11, sciences humaines, EC, CF)

Plusieurs réponses ont également montré que les enseignants n'utilisent pas un seul type d'écrit, mais plusieurs, soit en lien avec une thématique,

*Par exemple, comme je traite avec eux « L'enfant sauvage », j'ai un texte de « L'enfant sauvage », j'ai le film et j'ai la BD. Donc ça leur donne trois approches différentes.* (9, sciences humaines, ECG, CF)

soit en lien avec leur discipline d'enseignement,

*Tous les éléments à caractère géographique, ça je le fais sur des cartes, lecture de cartes, etc., on a commencé gentiment. On a repris des notions de base. Parallèlement, je fais un peu des chronologies, avec différents types de chronologies, par exemple l'arbre chronologique de l'espèce humaine. Et là, je leur fais lire des mots qui sont sur l'arbre généalogique de l'être humain et en plus qu'ils les comprennent. C'est une chose de les lire... [c'en est une autre] qu'ils aient un sens. Donc, c'est un travail qui est très lent.* (8, sciences humaines, ECG, CF)

mais souvent très variés :

*Alors, comme on est en méthodes de travail, j'essaie justement de diversifier au maximum, aussi bien savoir lire un texte que savoir lire un film, qu'un graphique, que faire une carte, une carte de l'Europe, mais simplement pour qu'ils soient capables d'organiser une carte, de mettre des rubriques, de colorier correctement ou de hachurer correctement... parce que tout ça c'est des méthodes de travail, simplement de gérer des outils comme ça.* (13, sciences humaines, EC, CF)

Lire est donc pris au sens large, non seulement des textes écrits sous toutes leurs formes (textes explicatifs, cartes de géographie, graphiques, arbres généalogiques) mais également lecture de l'image (films). Les légendes sont perçues comme pouvant être source de difficulté.

### ***Apprentissage de la lecture par rapport à certains écrits spécifiques***

La majorité des enseignants interrogés déclarent effectuer un travail d'apprentissage de la lecture de certains écrits spécifiques avec leurs élèves. Cet apprentissage se fait essentiellement grâce à huit moyens (supports, stratégies, présentation orale, méthode pas à pas, poser des questions, vocabulaire, lecture à haute voix, structure par rapport à l'angle de vue de la discipline). Plusieurs enseignants (tout domaine et lieu d'enseignement confondus) ont répondu par la positive, sans toutefois spécifier comment ils avaient apporté leur aide à leurs élèves.

L'utilisation de supports est davantage pratiquée par les enseignants d'histoire du CO et de ceux des CF, tous domaines confondus (sciences humaines ou sciences « expérimentales ») :

*Un texte, quand je leur donne, c'est un texte qui est un des supports que j'utilise pour faire passer une notion, un concept, ou un chapitre.... Donc, je ne donne jamais un texte sans un questionnaire, si c'est ça que vous entendez par « apprendre à lire et à comprendre ». (8, sciences humaines, ECG, CF)*

Ou encore :

*On lit plein d'annonces d'emploi où, évidemment, il faut décortiquer tous les points qui sont demandés, etc. donc ça c'est un exercice que je fais souvent. Mais pas forcément les méthodes de travail, parce que je le fais par ailleurs. (13, sciences humaines, ECG, CF)*

Certains maîtres enseignent comment lire un support à l'aide de stratégies de lecture :

*Dès qu'on lit un texte, ils ont toujours un crayon à la main, ils sont aptes à souligner les foyers d'information, donc à dire « où est-ce que j'ai une information qui m'interpelle ? » et peut-être mettre une croix sur un mot qu'ils ne comprennent pas et qui les empêche de progresser. Alors on ne va pas épilucher tout le vocabulaire d'un texte, ça ne sert à rien. Je pense que c'est comme en langues étrangères, on acquiert petit à petit son vocabulaire, mais il faut connaître les foyers d'information, donc cibler ce qui est important. Et justement l'analyse du document, de se dire : « Je dois trouver ce qui m'étonne ». Alors je leur dis : « Si plus rien ne vous étonne, ça veut dire que vous n'êtes plus curieux et la curiosité c'est ce qui vous permettra, vous, d'être mobiles dans votre raisonnement, de se dire : 'Voilà, je lis ce texte, maintenant on va voir ce qu'on va trouver' ». Et au moment où ils ont trouvé l'étonnement, on a déjà la structure de la future synthèse. (7, géographie, CO)*

Dans cet exemple, on voit le souci de l'enseignant de donner aux élèves différentes stratégies : non seulement souligner et essayer de repérer les informations importantes (« foyers d'information »), mais également se poser des questions sur un texte, avoir un projet de lecture et voir si le texte y répond. Si le vocabulaire est bien sûr important, il considère que l'on ne va pas expliquer ou décortiquer tous les mots mais construire une compréhension globale du texte.

Cette deuxième approche est davantage utilisée par les enseignants des CF (des sciences humaines ou expérimentales), mais l'est également par les enseignants d'histoire du CO.

*L'exercice se fait peut-être une ou deux fois méthodiquement, et puis j'essaye toujours de leur dire, quand on fait une lecture, même d'avoir un crayon, pour tout de suite noter, tout de suite souligner ou encadrer, enfin, annoter leur texte,*

*mais c'est vrai que c'est un petit peu implicite. Quelquefois, on s'arrête sur le texte. (5, histoire, CO)*

*J'aime bien, moi, travailler avec les Éditions de Milan. Donc, je leur fais lire et puis je leur demande de mettre en évidence ce qui est important. Et j'ai ma copie, donc qui est transparente et que je repose après sur le transparent. Donc, je regarde ce qu'ils vont souligner. Je pose, là, ils corrigent par rapport à ce que moi j'ai souligné. Et à partir de ce qui est souligné, ils résument (résumés de 6-7 lignes). Mais ça on travaille avec le 'mettre en évidence', un texte c'est important. Et on doit travailler, savoir reprendre les évidences et puis résumer aussi, comme quoi ils ont compris. (9, sciences humaines, ECG, CF)*

Cet enseignant cherche à mettre en place chez ses élèves une démarche de repérage des points importants dans un texte dans un but de synthèse. Cette identification est centrale et nécessite une interaction avec l'enseignant qui effectue ensuite une mise en commun.

### ***Tâches de production écrite données aux élèves***

Toutes les personnes des différents groupes de disciplines ont déclaré donner des tâches de production écrite à leurs élèves (le plus souvent plusieurs), quel que soit leur niveau d'enseignement. On trouvera en annexe plusieurs exemples d'activités (exemple no 1 : rédaction d'un journal qui comporte notamment un édito où les élèves expliquent ce que cela leur a apporté et comment ils s'y sont pris ; exemples no 3 et 4 : activités en géographie, l'une de lecture-écriture visant à comparer deux sources d'information – un chapitre de manuel et un article de journal sur les polders – et à en donner les points communs et les différences, l'autre à argumenter sur le thème de la mondialisation en partant d'exemples personnels ou du cours ; exemple no 5 : un guide pour rédiger un rapport d'expérimentation, type d'écrit spécifique aux sciences expérimentales). Comme on peut le constater, ces différents types de tâches demandées aux élèves sont relativement complexes, certaines nécessitant à la fois la compréhension de texte, la capacité à résumer et à comparer des informations et la rédaction d'un texte.

Les différentes activités de production écrite mentionnées par les enseignants interrogés peuvent être regroupées en huit catégories : explication ou rapport d'expérience, argumentation, travail de recherche/dossier, synthèse/résumé, réponses à des questions/questionnaires, exposés, description d'image/cartes, divers... C'est en sciences humaines (histoire, géographie) que les types d'écrits semblent les plus variés. Dans les sciences expérimentales (biologie principalement), ce sont surtout les rapports d'expériences qui sont utilisés.

L'argumentation semble être un genre surtout abordé en sciences humaines au CO et dans les CF, comme l'illustrent les propos de cet enseignant d'histoire qui semble bien percevoir la complexité de la tâche demandée à ces élèves.

*Beaucoup d'argumentations, de comparaisons entre deux textes, donc évidemment ça revient à l'argumentation et à la capacité d'analyse, ou des liens entre le cours qui a été fait et la visualisation d'un film, de repérer les points intéressants. Là, dernièrement, on a vu La cité des anges. J'avais fait tout mon cours sur Byzance et eux devaient être capables de sérier six sources de 476 à 1453, et six sources de 1453 à aujourd'hui. Ensuite, dix faits historiques en tout, les mettre sur une ligne chronologique, et ensuite être capable de faire des liens entre le passé et le présent. J'avais posé une question du type « Quelle influence la société byzantine a-t-elle laissé sur le monde contemporain ? » en les aidant, en leur disant : « On a*

*vu certains points, maintenant c'est à vous de reformuler ça dans votre propre langue ». Donc on en a discuté ensemble, mais eux devaient trouver trois arguments et les développer, donc là on a quand même presque une page A4 de développement. Voilà le type de textes que j'exige de leur part. Ce n'est pas facile. (7, histoire, CO)*

A l'instar de l'argumentation, le travail de recherche/dossier n'est mentionné que par les enseignants des sciences humaines (au CO, essentiellement ceux d'histoire ; et dans les CF, plutôt à l'école de commerce qu'à l'école de culture générale). Est-ce une question de niveau des élèves des CF qui pousserait les enseignants à se concentrer sur d'autres types de production écrite ? Voici ce que dit un enseignant du CO et qui montre la difficulté rencontrée avec des élèves du CO concernant ce genre de tâches :

*Là, il y a un petit exemple, justement, avec des 7<sup>e</sup> B qui sont très, très faibles, donc ça, c'est un travail sur l'Iliade et l'Odyssée, que j'ai beaucoup simplifié d'ailleurs, ça fait quatre ou cinq ans que je l'ai fait plusieurs fois. C'était autour des légendes de l'Iliade, enfin, des personnages de l'Iliade, des légendes, des histoires de l'Odyssée, et puis au début, j'avais raconté plusieurs histoires et ils devaient en fait écrire, prendre des notes et puis les résumer. J'avais exigé ça d'une ou deux classes, et puis ils avaient assez bien réussi. Et puis là, avec cette classe, je crois que ça aurait été beaucoup trop long de le faire, de le demander, et puis il reste quelques présentations qu'ils devaient faire eux-mêmes sur la base d'une petite explication. (5, histoire, CO)*

Ou encore :

*Les productions écrites, par exemple pour les recherches en bibliothèque, là, je les fais avec une 8<sup>e</sup> A et puis là, je vais faire un dernier travail avec une 9<sup>e</sup> aussi. Ils doivent rendre des dossiers écrits. En général, j'essaie de faire un travail oral qui va avec, une sorte de conférence dans laquelle ils doivent présenter leur sujet, pour que je puisse voir s'il est bien maîtrisé. C'est vrai que dès qu'il s'agit de recherches, il y a tellement de copier/coller, avec Internet, que c'est un véritable problème. (5, histoire, CO)*

Les synthèses sont pratiquées surtout en histoire au CO et en sciences humaines dans les CF.

*Je leur demande de faire des résumés parfois sur des textes, je leur demande de lire à la maison puis de résumer le texte en cinq, dix lignes ou me résumer le texte [oralement ?]. (12, sciences humaines, EC, CF)*

Les questionnaires sont également essentiellement cités par des enseignants des sciences humaines (au CO et dans les CF), à l'exception d'un enseignant de biologie au CO. Certains précisent d'ailleurs que les élèves apprécient particulièrement ce moyen d'évaluation.

Certaines réponses concernent les méthodes de travail demandées lors des productions écrites, en particulier la forme : la construction et la structuration correcte des phrases sont souvent mentionnées. Les exemples suivants montrent comment les enseignants travaillent pour améliorer ces deux aspects et l'importance qu'ils leur donnent.

*Dans les travaux écrits, je leur demande toujours de faire des phrases, j'essaie toujours de m'arranger pour que la réponse aux questions ne soit pas simplement un mot, donc essayer toujours de structurer une phrase sous cette forme-là. Après, au niveau des textes, maintenant, je suis en train de faire une activité, justement, au Grand Théâtre avec eux, donc je leur demande une restitution sous forme de*

*texte par rapport à ce qu'ils ont vécu, et puis on va faire un dossier avec des photos, etc., et on va faire des comparaisons aussi, entre le spectacle qu'ils verront, les vidéos qu'ils ont vues. (11, sciences humaines, EC, CF)*

*Je crois qu'on a tous les mêmes exigences : des phrases complètes, des phrases liées, avec une présentation propre, une marge, la date, le nom, des choses comme ça. (13, sciences humaines, EC, CF)*

Les exposés semblent eux aussi être davantage un type d'activité utilisé par les enseignants des sciences humaines (des CF des écoles de commerce), sauf, une fois encore, pour un cas (en biologie au CO). L'exemple qui suit montre que l'exposé n'est pas un genre de texte isolé, mais qu'il fait appel à d'autres compétences, notamment de recherche de l'information. Il porte aussi bien sur l'écrit que sur l'oral.

*...des exposés ou même simplement venir devant pour lire quelque chose ou bien présenter. On a fait aussi des petites recherches dans les journaux comme Le Courrier ou la Tribune de Genève, des articles sur un pays et donner juste l'information principale : de quoi ça parle, etc. Même pour un article petit, souvent, en tirer l'essentiel ; je leur ai dit « Voilà, vous écrivez juste une phrase ou deux, ça suffit ». Alors, là, ils étaient empruntés, comment faire parce que l'article était un peu long. J'ai dit « Écoutez, c'est surtout au début, souvent... (qu'il y a les informations) ». Ils ont pris les deux premières phrases ou ils se sont arrêtés au milieu. (15, sciences humaines, EC, CF)*

Cet exemple montre bien la difficulté qu'ont les élèves à tirer l'essentiel d'un texte, même provenant d'un quotidien, et d'en rendre compte par écrit.

Enfin, certains types d'écrits tels que les tableaux, les contes ou encore recopier un texte sont évoqués ponctuellement. Les propos qui suivent en sont un exemple.

*Assez rapidement, dès le début de l'année, je leur dis « De toute façon, on apprend beaucoup mieux par ce qu'on fait. Ce que je commence aussi beaucoup en début d'année, c'est déjà leur faire de la production écrite la plus simple, c'est recopier. Recopier des informations que j'ai écrites au rétro et qui sont projetées au rétro... Et au début, ça ils n'aiment pas trop ça parce que... c'est une production peut-être un peu à première vue, stérile. Mais je vais déjà voir à quelle vitesse ils écrivent. (15, sciences humaines, EC, CF)*

Ce dernier exemple montre bien que la production écrite peut revêtir des aspects et des niveaux de difficulté très variés allant de la « simple » copie à des activités beaucoup plus complexes, comme l'argumentation ou la synthèse. Pour certains élèves, écrire pose problème et un objectif modeste comme la copie d'un texte est une manière d'amorcer ce type d'activité. On peut comparer cela à ce qui se fait dans les petits degrés à un niveau nettement plus élémentaire.

### ***Collaboration avec des enseignants d'autres disciplines et en particulier de français***

Les enseignants ont tous, à une exception près, répondu collaborer avec des enseignants d'autres disciplines. Certains ont cependant nuancé leurs propos en ajoutant que parfois il s'agissait davantage d'une volonté que d'une réelle possibilité. Les raisons invoquées à cet obstacle sont le manque de temps ou encore l'incompatibilité des horaires entre collègues.

La collaboration s'effectue le plus souvent avec l'enseignant de français. Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de cela : tout d'abord, c'est, comme nous l'avons vu, souvent

l'enseignant de français qui est cité lorsqu'il est question de la responsabilité de l'apprentissage de la lecture. Il est donc relativement « normal » que les enseignants se tournent vers ces professionnels dans un but d'une recherche de solution concernant les difficultés de lecture chez leurs élèves. L'apport des enseignants de français peut être de plusieurs natures : un travail sur des textes (poèmes, récits, etc.) ou être davantage lié à un travail plus technique (lecture, vocabulaire, etc.). Certains enseignants ont même présenté le matériel avec lequel ils ont travaillé, ou encore la manière dont ils l'ont fait. En voici un exemple.

*Ce qu'on a fait l'année dernière et cette année aussi, c'est qu'on a essayé de monter deux-trois petits projets avec les classes de compléments de formation. On avait travaillé avec le prof de français, qui aidait à la rédaction du scénario ; le prof de TCO (techniques de communication) les a aidés à apprendre à faire du théâtre, et puis, nous, en sciences humaines, derrière on mettait les bases entre guillemets théoriques sur les différents sujets. Donc là, il y a eu une grande collaboration, et cette année, pour les travaux de recherche, on a également demandé au prof de français de leur expliquer, voilà, une introduction, une problématique. Maintenant, pour ce qui est spécifique à la lecture, c'est vrai qu'on n'a pas vraiment beaucoup collaboré par rapport à ça, en termes de vocabulaire ou de compréhension de texte. Mais on a collaboré autrement.*  
(14, sciences humaines, EC, CF)

Ou encore, au CO :

*On a fait quelques collaborations, justement autour d'une thématique français-histoire. On avait travaillé sur la Résistance, alors, en français, ils ont travaillé sur des poèmes... Chaque poème, en fait, pouvait être plus lié à un sujet sur la Résistance française, ils faisaient une petite recherche en histoire, et puis après ils devaient commenter le poème en français, donc vraiment sur la langue, et puis faire après un commentaire plus général en mettant le contexte historique. On a travaillé donc en parallèle, il y avait une note dans chaque branche.*  
(5, histoire, CO)

Il est également intéressant de remarquer que ce ne sont pas seulement les enseignants des sciences humaines qui font appel aux enseignants de français, mais également ceux de biologie.

De manière plus irrégulière, quelques enseignants ont déclaré avoir déjà collaboré avec des enseignants de mathématiques ou de techniques de communication orale (TCO) lors de la mise en place de projets particuliers.

**En bref**, les écrits donnés à lire aux élèves sont très variés, et le sont encore plus chez les enseignants d'histoire. Dans certaines disciplines, il n'y a pas de manuel ou de livre de référence. Les articles de journaux (provenant le plus souvent de quotidiens) sont très fréquemment cités. Certains écrits sont spécifiques à une discipline donnée, comme les cartes de géographie. Par contre, les graphiques existent dans les différentes disciplines des deux niveaux d'enseignement. Les textes argumentatifs ou explicatifs semblent davantage employés par les enseignants de sciences humaines interrogés au CO et dans les CF des écoles de commerce. L'utilisation d'Internet reste ponctuelle, faute de temps et de matériel. La lecture de consignes est considérée comme devant faire l'objet d'un enseignement car d'après les enseignants interrogés, elle s'avère problématique chez un certain nombre d'élèves mais n'est pas forcément enseignée faute de temps également. Les enseignants interrogés déclarent également aborder une thématique en utilisant plusieurs supports.

L'apprentissage s'effectue souvent par l'intermédiaire d'un questionnaire portant sur un texte pour amorcer la lecture. Les enseignants, un peu plus dans les CF, proposent à leurs élèves d'effectuer leur lecture avec un crayon pour souligner ce qui leur paraît important.

Tous les enseignants interrogés ont déclaré faire faire des tâches de production écrite à leurs élèves dans le cadre de leurs leçons. Ces tâches semblent plus variées dans les sciences humaines. L'argumentation est utilisée en sciences humaines au CO et dans les CF. Par contre, certains écrits, tel le rapport d'expérience, sont plus spécifiques à un type de discipline (les sciences expérimentales). D'autres écrits sont également mentionnés mais de manière plus ponctuelle, tels les travaux de recherche/dossiers (plus en sciences humaines), les synthèses (au CO et dans les CF des écoles de commerce), les réponses à des questionnaires ou encore les exposés (davantage en sciences humaines).

En ce qui concerne la collaboration avec des enseignants d'autres disciplines, elle est le plus souvent davantage un souhait qu'une réalité. Les raisons invoquées sont le manque de temps ou l'incompatibilité d'horaire. Certains enseignants mentionnent des collaborations ponctuelles dans le cadre de projets avec leurs collègues de français (et dans de rares cas, d'autres disciplines, par exemple les mathématiques ou les techniques de communication orale dans les CF). Le rôle de l'enseignant de français peut consister en un travail sur le texte ou sur des aspects techniques : lecture ou écriture de poèmes ou de récits sur une même thématique ou travail sur le vocabulaire.

### **3. Représentations concernant l'apprentissage de la lecture**

#### *Que signifie savoir lire et quels types d'écrits sont concernés ?*

Les nombreuses réponses fournies par les enseignants peuvent être regroupées en onze catégories : décoder/déchiffrer, comprendre ce que l'on lit, pouvoir en tirer de l'information, interpréter, reformuler, être autonome par rapport à la lecture, retrouver la source, remplir un formulaire, acquérir un vocabulaire, gérer les images et autres. Les deux réponses les plus fréquemment citées sont du type « décoder, déchiffrer » et « comprendre ce que l'on lit ». Elles ont été données tant par les enseignants des CO que par ceux des CF, avec un plus grand nombre de réponses de ce type chez les enseignants des groupes de sciences humaines.

Le premier exemple illustre où peuvent se situer les premières difficultés de lecture.

*Par exemple si on lui fait lire [à l'élève] à haute voix un texte, si à chaque mot il bute, je considère qu'il ne sait pas lire. Un élève de 9<sup>e</sup> qui en est à ce stade-là, pour moi ça me pose un gros problème. Je pense qu'on est tous à peu près dans le même cas, et c'est quelque chose de fréquent. Alors maintenant, la lecture à haute voix, c'est peut-être pas « la lecture », du moins ce n'est qu'une partie de la lecture, mais quand ils lisent eux-mêmes, ils ne lisent pas les mots, ils les regardent. Enfin, pour moi, savoir lire c'est comprendre le texte, enfin comprendre ce qu'on peut dire, pouvoir l'expliquer, sinon c'est qu'on n'a pas su le lire. (3, histoire, CO)*

Les groupes ayant donné ces réponses ont parfois précisé que lire n'inclut pas seulement les aspects techniques, décodage ou déchiffrement, mais qu'il s'agit plutôt d'une complémentarité entre décoder et comprendre ce que l'on lit (ce que l'on considère habituellement comme les deux aspects principaux de l'acte de lire), comme en témoigne l'exemple ci-dessous où l'enseignant introduit en plus l'utilisation et l'assimilation de ce qui est lu.

*Savoir lire, ce n'est pas seulement décoder ou déchiffrer ce que j'ai sous les yeux, mais c'est justement assimiler pour être capable ensuite de réutiliser ce que j'ai lu. Des fois je donne l'exemple quand on traite de l'alphabétisation ou autre, c'est-à-dire qu'on peut me donner quelque chose que je peux lire, mais je ne peux rien en faire. Donc je ne sais pas le lire, en fait. A la limite, je sais décoder, je sais déchiffrer, mais ça s'arrête là. Je pense que la lecture va au-delà du décodage ou du déchiffrement de signes écrits. (1, géographie, CO)*

Ce deuxième exemple montre qu'il peut aussi y avoir une idée de progression :

*Pour moi, savoir lire c'est savoir déchiffrer, d'abord. Et puis, ensuite, en même temps, essayer de comprendre. Et toujours essayer de comprendre un peu plus et mieux. (4, histoire, CO)*

De plus, le terme « comprendre » peut avoir plusieurs significations, comme l'illustrent ces propos :

*Ça peut aussi mettre en relation un texte qu'ils ont lu avec autre chose qu'on a vu sous une autre forme. C'est aussi ça, comprendre. (8, sciences humaines, ECG, CF)*

Un autre enseignant précise :

*Je pourrais dire que je pourrais être capable de lire une langue sans la comprendre, à partir du moment où je reconnais les lettres, et que je fais des syllabes... (10, biologie, ECG, CF)*

Il est également possible de comprendre ce que l'on lit mais de ne pas le retenir, selon un enseignant. Il y aurait donc des paliers :

*Il y a lire sans avoir compris ce qu'on a lu, il y a avoir lu et avoir compris et ne pas avoir retenu, il y a une gradation. Quand je fais des épreuves tout ce qu'il y a de plus traditionnelles, ceux qui ont lu, compris et appris ont, de façon peu étonnante, une bonne note, et ceux qui ont péché à un niveau ou un autre ont des notes insuffisantes. Ce serait intéressant de pouvoir décoder où est la difficulté : est-ce qu'elle est essentiellement au niveau, dans un premier temps basique, du*

*français, est-ce que c'est à cause de l'écrit, est-ce que c'est « j'arrive à lire mais j'arrive pas à retenir » ? Avant d'avoir retenu, [il faut] comprendre, après il faut retenir, et après il faut, et je dirais un quatrième niveau, retenir l'essentiel. Ça, c'est peut-être ce qu'il y a de plus dur finalement quand vous préparez une épreuve. (6, CO)*

Ce dernier exemple qui montre les différents paliers de la compréhension va dans le même sens que les mesures mises en place par le plan lecture qui sont notamment d'identifier précisément où se situent les difficultés des élèves en lecture.

Les autres réponses ont été données de manière plus ponctuelle. Ainsi, « interpréter » et « reformuler » ont été données davantage dans les CF (il n'y a qu'une réponse de ce type au CO). Sans doute est-ce dû au fait que les enseignants n'ont pas les mêmes exigences pour des élèves du CO que des écoles de commerce ou de l'école de culture générale. Pourtant, il ne faut pas oublier que les élèves du CO et ceux des CF ne sont pas les mêmes. Ceux des CF sont en effet le plus souvent des élèves en difficulté puisqu'ils n'avaient pas atteint les objectifs attendus à la fin de la 9<sup>e</sup>, n'avaient pas les résultats nécessaires pour l'admission dans une filière du PO et bénéficient d'une dernière chance de continuer leurs études lors de leur 10<sup>e</sup> année faite dans un CF.

Citons encore quelques autres éléments ou compétences faisant partie du « savoir lire » tels « être autonome par rapport à la lecture », « retrouver la source », « remplir un formulaire », « acquérir un vocabulaire », « gérer les images » etc. Ces différents aspects n'ont été que ponctuellement cités, aussi bien dans les CO que dans les CF.

Au niveau des différents types d'écrits concernés par la lecture, on observe des différences de réponses entre les enseignants du CO et ceux des CF. En effet, si celles des enseignants du CO concernent quasiment uniquement des écrits « scolaires » (cartes de géographie, schémas, articles ou consignes), les enseignants des CF des écoles de commerce en sciences humaines ont également cité des écrits utilisés dans la vie de tous les jours, tels que des horaires de bus ou des formulaires. Ce constat peut sans doute s'expliquer par le fait que les élèves des CF sont destinés pour une bonne part à suivre plus tard une formation professionnelle où les écrits fonctionnels peuvent leur être particulièrement utiles. Les réponses des enseignants des CF sont également plus nombreuses de manière générale que celles des autres groupes de discipline, malgré leur faible nombre.

Notons également que les réponses à cette question sont très hétérogènes et qu'il n'est pas possible de dégager des tendances claires. Bien évidemment, les enseignants de géographie citent des écrits que l'on pourrait qualifier de non continus selon la classification utilisée dans PISA, à savoir des cartes de géographie, mais les schémas sont également cités par les enseignants de biologie. Par opposition, les textes continus, c'est-à-dire composés de phrases et de paragraphes comme les articles de journaux ou les textes scientifiques sont, quant à eux, cités par les enseignants des groupes des sciences humaines.

L'exemple suivant montre que pour certains enseignants, la lecture est une activité qui sort largement du cadre scolaire, d'où l'importance de la maîtriser.

*...de tout ce qui peut leur être utile dans leur vie courante, c'est-à-dire des horaires de train, des horaires de bus, de savoir imaginer un itinéraire pour aller d'un point à l'autre, de pouvoir comprendre des consignes simples, notamment quand ils signent un contrat ou des choses comme ça. (11, sciences humaines, EC, CF)*

### ***A qui incombe la tâche d'apprendre à lire aux élèves ?***

D'après la majorité des enseignants interrogés, cette tâche revient au corps enseignant dans son ensemble. Il peut aussi bien s'agir des enseignants primaires que de tous les enseignants. Les propos de ces enseignants peuvent également être assez durs envers le système ou les enseignants des degrés inférieurs.

*Après l'école primaire, ils ne devraient plus qu'avoir à s'adapter à un vocabulaire un peu plus compliqué, à des textes plus compliqués, mais il y a une base, un fondement, qui revient à l'école primaire. Si en 6<sup>e</sup> primaire, à douze ans, ils ont des lacunes, ils risquent de les garder avec eux tout le temps. (11, sciences humaines, EC, CF)*

Les enseignants ayant répondu que la lecture devrait être enseignée par les enseignants primaires mettent souvent l'accent sur le fait que les professeurs des degrés supérieurs sont en droit d'attendre de leurs élèves certaines compétences au terme de la scolarité obligatoire, notamment au secondaire II où les élèves sont censés savoir lire et comprendre un texte au sens large :

*Par contre, je trouverais que si on reçoit des élèves du 10<sup>e</sup> degré, on peut déjà attendre une certaine base. Je veux dire : on ne peut pas recommencer à zéro le déchiffrage. Un truc qui me frappe c'est... comment ils écrivent. Je veux dire entre des minuscules et des majuscules. Je dois constamment intervenir. (13, sciences humaines, EC, CF)*

*Ça, ça me semble être fondamental. A savoir que, nous, on est dans une école du postobligatoire. Quand on arrive à avoir des jeunes qui ont 15-16 ans qui ne savent pas lire, pas écrire (...) il y a quelque chose qui ne va pas. Ce n'est même pas le Cycle, c'est déjà au niveau primaire, on est dans les premières années. Effectivement on est quand même en droit d'attendre qu'au niveau des premières années, le soutien au démarrage de la lecture soit conséquent. Parce que, en fonction du niveau social, d'où l'on vient, la lecture est facilitée ou elle ne l'est pas. (9, sciences humaines, ECG, CF)*

De manière générale, les personnes interrogées donnent plusieurs sources d'apprentissage. Tel est le cas pour cet enseignant qui commence par répondre que l'apprentissage de la lecture est la tâche de tous, mais continue en nuancant.

*Je crois qu'il y a beaucoup de branches qui se mobilisent par rapport à la difficulté de compréhension des différents textes. La biologie, par exemple, est déjà en train de se mobiliser. Je crois que ça incombe à toutes les branches, on a un vocabulaire spécifique qu'on va utiliser avec nos élèves, donc il y a un apport de vocabulaire qui incombe à chacun de nous, enseignants. On est tous face aux mêmes difficultés, donc on ne peut pas se dire : « Ah ben non, ce n'est pas mon problème », ce n'est pas possible. Autrement, dans notre propre enseignement, on n'avance pas. (1, géographie, CO)*

Ou encore cet enseignant :

*Les maîtres de français ont une plus grande capacité, une responsabilité un petit peu plus grande. Et les maîtres de l'école primaire aussi. Mais ils ne peuvent pas tout faire. (15, sciences humaines, EC, CF)*

Comme le montrent les propos de l'enseignant ci-dessus, les groupes des sciences humaines des CF et le groupe de biologie du CO ont également cité les professeurs de français comme étant responsables de l'enseignement de la lecture. Il semble que plus les élèves avancent dans leur cursus et plus les enseignants pensent que cette tâche est dévolue aux enseignants dits « spécialisés », à savoir les enseignants de français, même si les réponses sont parfois nuancées.

*Par branche, il me semble que de façon prioritaire, ce serait la tâche des profs de français, mais j'ai bien conscience d'être là pour les épauler aussi dans des branches où l'on fait du français, comme les sciences humaines, et je dirais même qu'en sciences humaines, on a un but spécifique : c'est d'amener l'élève, futur citoyen, à acquérir un peu de bagage pour décrypter l'information simplement, le jour où il sera adulte. (6, géographie, CO)*

Certains enseignants ont également parlé d'une progression de l'apprentissage. Cette réponse a été donnée essentiellement dans les CF (même s'il y a également une occurrence dans le groupe histoire du CO). Il s'agit en réalité d'une idée de tâches qui seraient différentes en fonction de la place de l'enseignant dans le processus d'apprentissage des élèves, comme l'illustrent les propos qui suivent.

*C'est la tâche de tous. A mon avis, on doit tous participer à l'éducation à la lecture. Il y a des bases qui seraient posées en primaire, un peu améliorées ensuite au Cycle d'orientation, et finalement, pour ceux qui sont en apprentissage, en école de commerce ou collège et autres, [il faut] continuer. (14, sciences humaines, EC, CF)*

D'autres enseignants interrogés ont ajouté l'idée que le goût des élèves pour la lecture, et par là-même son apprentissage, est également fonction des textes qui leur sont fournis. L'importance est d'éveiller leur intérêt quel que soit le sujet ou le type d'écrit (article de journal, roman policier ou œuvre littéraire).

*Nous, ça nous incombe en tant que science humaine. J'ai envie de dire que si on veut essayer d'apprendre à lire à des jeunes, il faut trouver le moyen qu'ils s'intéressent à ce qu'ils lisent. Dans la mesure où ils ne s'intéressent pas à ce qu'ils lisent, ils ne sauront jamais ! S'ils trouvent un intérêt, et ça on peut le voir je crois pendant le Mondial [de football], c'était très facile de leur faire lire des articles le lendemain dans la presse ; ils s'y intéressaient. Mais leur faire lire la dernière découverte scientifique que j'ai entendue à la radio ce matin sur un petit australopithèque de trois ans, un squelette... Alors, donc il m'incombe de leur faire plutôt apprendre à lire, les motiver, à développer leur curiosité et leur intérêt à lire ? Je pense qu'ils se mettront la même chose à lire un roman policier palpitant, parce qu'ils rentreront dedans, et puis que « Le rouge et le noir », ce sera moins palpitant. Donc je pense que l'intérêt et la curiosité jouent un grand rôle dans l'apprentissage. Alors, maintenant c'est : comment stimuler l'intérêt et la curiosité ? (8, sciences humaines, ECG, CF)*

La majorité des enseignants interrogés (sauf dans le groupe de biologie du CO) ont également émis l'idée que l'apprentissage de la lecture, et surtout le développement de la curiosité et le goût pour la lecture, était la responsabilité des parents, dès le plus jeune âge de l'enfant.

*Je crois que la lecture devrait faire partie de notre société, donc on va dire que d'abord elle incombe aux parents, parce que c'est facile de toujours mettre la faute sur les enseignants. C'est-à-dire que le livre ça devrait être un outil de*

*découverte dès le plus jeune âge et qu'apprendre à lire à un enfant qui commence à balbutier ses premiers mots alors qu'il est assis en tailleur avec ses parents, ben c'est là qu'on commence à goûter à la lecture. (7, géographie, CO)*

L'implication des parents est de plus en plus mise en avant, même si dans certains milieux sociaux, cela s'avère plus difficile et qu'on peut se trouver face à de grandes différences culturelles.

L'élève est également cité, notamment dans le groupe d'histoire au CO, comme étant responsable de son apprentissage, parmi d'autres acteurs.

*Chacun, chacune à tous les stades, je crois que l'élève, effectivement, a une certaine part aussi et puis plus il grandit, et peut-être plus il a de responsabilités, que ce soit pour combler les lacunes, pour saisir les aides et les choses qui sont fournies, mais aussi pour en faire quelque chose, pour en faire aussi du sens. (3, histoire, CO)*

**En bref**, pour la majorité des enseignants interrogés dans les deux niveaux d'enseignement, savoir lire comporte les deux dimensions classiquement identifiées qui composent la compétence en lecture : décoder ou déchiffrer, et comprendre. Pour certains, ces deux dimensions interviennent à tout moment et sont complémentaires, pour d'autres il y a une progression dans les apprentissages, le décodage/déchiffrage précédant la compréhension. La compréhension peut être prise au sens strict ou inclure la mise en relation et l'utilisation des informations.

Les écrits pris en compte dans la lecture sont surtout de type scolaires au CO : cartes de géographie, schémas, articles, etc. Dans les CF, aux écrits scolaires s'ajoutent des écrits plus fonctionnels ou de la vie quotidienne tels que les horaires de bus, les formulaires, les annonces de journaux. Les textes non continus (schémas, cartes de géographie, etc.) sont davantage cités par les enseignants de géographie ou de biologie, tandis que les textes continus le sont plus en histoire ou de manière générale en sciences humaines dans les CF.

D'après les personnes interrogées, l'enseignement de la lecture incombe au corps enseignant dans son ensemble, mais le déchiffrage est plutôt de la responsabilité des enseignants primaires et la suite de l'apprentissage doit être assurée par les enseignants de français. Certains ajoutent que des dimensions telles que développer le goût pour la lecture peuvent également être du ressort des parents. Les enseignants peuvent aussi y contribuer en choisissant des écrits qui développent la curiosité des élèves.

## Conclusion

En guise de conclusion, nous allons rappeler les principales ressemblances et différences, mises en évidence dans les entretiens avec les enseignants, entre les différentes disciplines et entre les deux niveaux d'enseignement (CO ou CF). Commençons par relever, dans un premier temps, quelles sont les réponses communes à tous les enseignants interrogés.

### **Ressemblances générales**

Tous les enseignants ayant répondu semblent conscients des difficultés que peuvent rencontrer leurs élèves concernant la lecture, quels que soient la branche ou le niveau d'enseignement. Ces difficultés peuvent être de différents types faisant appel aux grandes catégories que l'on oppose habituellement et qui composent la compétence de lecture (cf. notamment Giasson, 1995 ; Goigoux, 2004) : compétences de décodage, linguistiques (vocabulaire et syntaxe), textuelles (cohésion textuelle, connaissance des genres textuels), référentielles (connaissances préalables sur le contenu) ou encore stratégiques. Elles avaient également été relevées par les enseignants primaires ou de français du CO et des CF (Soussi et al., 2008) liées à la compréhension en général ou à des aspects plus techniques (déchiffrage, lecture à haute voix). Elles peuvent être plus spécifiques à la discipline. Les remédiations proposées sont forcément liées au type de difficulté mis en évidence. Elles prennent assez souvent la forme d'un travail sur le lexique avec notamment une explicitation des mots difficiles, de la lecture à haute voix ou encore visent à développer certaines stratégies telles que relire ou souligner les mots ou les informations les plus importantes. La quasi-totalité des enseignants interrogés a également répondu apprendre à lire à leurs élèves (ou consolider la lecture) et leur donner des tâches de production écrite à faire en classe ou à la maison.

Ils sont également très nombreux à collaborer avec d'autres enseignants (surtout des enseignants de français). Nous pouvons donc remarquer que les points communs à tous les enseignants concernent essentiellement les questions générales sur la thématique de la lecture.

Nous allons à présent synthétiser les différences et ressemblances des enseignants des différentes disciplines. Rappelons que celles-ci sont les sciences humaines (soit géographie et histoire pour le CO) et les sciences expérimentales (ou biologie pour le CO).

### **Disciplines**

Les ressemblances entre les enseignants des différentes disciplines ne sont pas nombreuses et concernent essentiellement les difficultés observées par les enseignants interrogés. Même si c'est parfois de manière moins importante, tous les représentants des disciplines ont mis essentiellement l'accent sur trois difficultés : la compréhension, le déchiffrage et le vocabulaire.

Les principales différences entre les enseignants que nous avons interrogés concernent quant à elles les activités et les méthodes de remédiation, l'apprentissage de la lecture, les personnes responsables de l'apprentissage de la lecture ainsi que les tâches de production écrite.

Les activités de remédiation des enseignants des sciences humaines sont davantage centrées sur la lecture que celles des enseignants des sciences expérimentales, tous degrés confondus. Pourtant, les enseignants de géographie (du CO) déclarent utiliser beaucoup moins d'activités que leurs homologues d'histoire.

Concernant les méthodes utilisées pour remédier aux difficultés de lecture, les enseignants de biologie (et des CF de l'école de culture générale, toutes disciplines confondues) n'ont pas mentionné les stratégies pour aider leurs élèves. De même, les supports sont davantage utilisés par les enseignants d'histoire (surtout du CO) pour aider les élèves à apprendre à lire que par les autres enseignants.

Les écrits donnés à lire sont variables selon la discipline, et notamment l'utilisation de manuels scolaires. Les deux principaux écrits sont les articles de journaux et les graphiques en sciences humaines, en géographie les cartes de géographie. Textes argumentatifs et explicatifs sont moins dépendants de la discipline, tout comme les graphiques.

Les enseignants des sciences humaines, encore eux, citent, concernant les productions écrites données aux élèves : l'argumentation, le questionnaire, les exposés et le travail de recherche/dossier. Les autres enseignants des sciences expérimentales mentionnent également ces tâches, mais de manière moins marquée et en citent d'autres, plus en lien avec leur branche d'enseignement (explication/rapport d'expérience, répondre à des questions/questionnaire). On peut faire les mêmes constats que dans d'autres études (notamment Blaser, 2006 ; MEN, 1997) qui montraient que certains écrits étaient communs à l'histoire et aux sciences, à l'exception du rapport d'expérimentation, propre aux sciences.

## **Niveaux d'enseignement (CO et CF)**

Rappelons à présent les principales différences et ressemblances entre les pratiques déclarées des enseignants des CO et ceux des CF. Les enseignants des différents niveaux d'enseignement ont observé les mêmes difficultés chez leurs élèves. Ils ont également déclaré donner les mêmes types d'écrits, à savoir des articles de journaux ainsi que des graphiques, même si ce n'est pas toujours avec la même intensité. Rappelons enfin que les enseignants du CO utilisent le travail sur le lexique et la lecture à haute voix comme activité de remédiation, ce qui est également le cas des enseignants des CF, même si ces derniers le font dans une moindre mesure.

Les différences concernent cinq points. Le premier a trait aux différents types de difficultés rencontrées par les élèves. Si, comme nous l'avons remarqué précédemment dans la partie consacrée aux différences entre disciplines, les enseignants parlent essentiellement des mêmes difficultés, remarquons malgré tout que les enseignants des CF de l'école de culture générale parlent également de difficultés orthographiques, au contraire de leurs homologues du CO. Les activités de remédiation sont également moins citées par les enseignants des CF que par ceux du CO.

Concernant la lecture en tant que telle, les enseignants des CF s'attendent généralement à ce que leurs élèves aient déjà un certain niveau de lecture au terme de l'école obligatoire. Pour ces derniers, savoir lire signifie « être capable d'interpréter » et « reformuler » davantage que pour les enseignants du CO, qui eux ont cité plus majoritairement « décoder-déchiffrer » ou « comprendre ce que l'on lit ». On retrouve là la complémentarité des deux compétences

jugées comme très importantes aussi bien chez les enseignants primaires que chez les enseignants de français du CO et des CF (Soussi et al., 2008). Les enseignants du CO se centrent davantage sur des écrits scolaires, alors que ceux des CF citent également des écrits de la « vie de tous les jours » (formulaires, horaires de bus, mode d'emploi). On peut supposer que le type de public et l'âge des élèves joue un rôle dans ce choix. En effet, au CO on se trouve encore à l'école obligatoire où l'on cherche à doter les élèves d'une certaine culture générale, tandis que dans les CF on se trouve davantage avec des élèves en transition dans leur formation, certains se destinant à entrer dans une formation professionnelle.

Le dernier point de divergence concerne la responsabilité de l'apprentissage de la lecture. Si pour les enseignants des CF cette tâche revient (entre autres) aux parents, les enseignants du CO ne les citent pas. Les premiers font également référence à une idée de progression dans l'apprentissage, l'enseignement commençant par les enseignants du primaire, pour se poursuivre grâce aux enseignants du CO et, plus marginalement par ceux du niveau supérieur (CF ou autres).

## **Perspectives**

En guise de conclusion, ce qui ressort de cette enquête sur les pratiques déclarées des enseignants d'autres disciplines que le français concernant la lecture et l'écriture n'est pas fondamentalement différent des déclarations des enseignants primaires et de ceux de français du CO et des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. On peut toutefois souligner que les textes donnés à lire par ces enseignants de sciences humaines ou expérimentales sont davantage des écrits scientifiques, genres de texte sans doute peu travaillés en classe de français. Or, ces textes sont justement complexes à comprendre et les enseignants se sentent certainement démunis face aux difficultés de leurs élèves. Par ailleurs, la lecture chez ces enseignants, tout comme chez les enseignants primaires et ceux de français (du CO et des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle), recouvre de nombreux aspects donnant lieu ou non à des difficultés : les aspects techniques (déchiffrage-décodage), la compréhension au sens large, la lecture à haute voix, celle de consignes, etc.

Globalement, si toutes les personnes interrogées reconnaissent ou paraissent conscientes des difficultés en lien avec la lecture que peuvent avoir leurs élèves, il semble que souvent ils évoquent le manque de temps (par ex. 2h par semaine dans leur discipline vs 5 ou 6h consacrées à l'enseignement du français). Dans un laps de temps relativement court, l'enseignement se déroulant parfois sur un semestre, il paraît difficile de consacrer suffisamment de temps pour faire un vrai travail de lecture-écriture de texte. Il semble évident que les textes utilisés dans les différentes disciplines et plus particulièrement les manuels scolaires, notamment ceux d'histoire particulièrement difficiles à comprendre même pour de bons lecteurs (comme le soulignent Laparra, 1991 et Chartrand, à paraître), comportent des spécificités linguistiques (lexique mais également genres textuels) et peuvent générer des difficultés que l'enseignant de français ne pourra ou ne saura travailler dans son cours. Contrairement à ce que l'on pourrait imaginer rapidement, les textes scientifiques n'ont pas un contenu ou une construction que l'on peut appréhender d'emblée. Ils supposent non seulement la connaissance des concepts propres à la discipline mais également une connaissance de la structuration d'un texte scientifique et des compétences interprétatives (cf. notamment Badia, Le Bourgeois & Rebiffé, 2008<sup>9</sup>). Les quelques exemples que nous ont

---

<sup>9</sup> Bien que la recherche porte sur une population de jeunes enfants, elle peut apporter une réflexion intéressante sur le travail à réaliser face à ce type de texte en l'adaptant à des élèves plus âgés.

transmis les enseignants illustrent qu'ils essaient d'aider les élèves à entrer dans ces textes par des questions guidant la lecture, par un travail de comparaison ou encore des guides (par exemple pour rédiger un rapport d'expérience). Les tâches proposées sont souvent très complexes car elles nécessitent de nombreuses compétences (compréhension globale, compréhension d'un vocabulaire spécifique mais également capacité à sélectionner les éléments principaux et à rédiger une synthèse). Par ailleurs, les textes travaillés en classe de français sont souvent de type narratif ; or aussi bien en sciences qu'en histoire ou en géographie, les élèves sont confrontés à d'autres types d'écrits (textes scientifiques, argumentations, etc.) qui présentent encore d'autres difficultés que les textes littéraires. Seul un travail interdisciplinaire et sans doute une formation peuvent permettre de dépasser ces difficultés. Le développement de stratégies de lecture (par ex. souligner les passages difficiles ou les idées principales) constitue un point de départ. Les formations continues organisées en histoire et en biologie avec la participation de maîtres de français sont également des pistes importantes à suivre. Les compétences décrites dans les plans d'études respectifs montrent bien le rôle du langage dans certains aspects de la discipline (communiquer, décrire, argumenter, etc.), même si dans certains cas, un effort d'explicitation pourrait être effectué et des indications précises données pour aider les enseignants dans ce domaine. Il y aurait également un travail à faire au niveau de la mise en adéquation des plans d'études et des pratiques.

Cette enquête qui repose sur les déclarations des enseignants constitue un premier pas qu'il serait utile de prolonger par des observations en classe sur la manière de travailler des textes dans ces différentes disciplines. Depuis le début de l'enquête, la situation a évolué : une prise de conscience des enseignants d'autres disciplines que le français concernant la lecture et l'écriture a eu lieu, des formations sur les textes scientifiques ont été mises en place. Ce module portant sur la lecture dans d'autres disciplines a permis de compléter les informations sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture récoltées chez les enseignants primaires ainsi que ceux de français du CO et des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. Cette nouvelle enquête a permis de montrer qu'ailleurs que dans les cours français, il existait un intérêt et une conscience des enjeux de la lecture. Parallèlement, des formations ont lieu depuis quelques années autour de l'interdisciplinarité et des textes scientifiques. Il serait intéressant de voir les effets de ces formations sur les pratiques et les représentations des enseignants, et d'identifier les besoins en matière de lecture-écriture de textes. Il serait également utile de voir dans quelle mesure des plages horaires interdisciplinaires (biologie, histoire, géographie et français) autour de la lecture-écriture de textes scientifiques ne pourraient pas être instaurées afin de développer ce type d'approche. La lecture-écriture en tant qu'outil peut être considérée comme une compétence transversale et travaillée en tant que telle en développant une réflexion sur les spécificités des textes utilisés dans ces disciplines et les compétences que cela nécessite. En d'autres termes, l'apprentissage continué de la lecture (et de l'écriture) devrait faire l'objet d'une action concertée entre les enseignants de français et ceux des autres disciplines au secondaire I et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle du postobligatoire. Certaines mesures du plan lecture telles que les formations continues, notamment sur les textes scientifiques, la mise en place de tests diagnostiques permettant de cibler les lacunes spécifiques des élèves ainsi que les remédiations, tout comme certains constats de la recherche du SRED sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture, constituent les prémisses nécessaires mais pas suffisantes. Seule une action concertée visant la collaboration entre enseignants de différentes disciplines ainsi que des indications précises dans les plans d'études concernant la lecture et l'écriture permettront d'aller plus loin.

## Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (1986). Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique. In *Le Français aujourd'hui*, 74, 51-57.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1998). La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au plus près du réel. In Y. Reuter (Ed.) *La description, Théories, recherches, formation, enseignement* (pp.229-246). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Badia, D., Le Bourgeois, R., Rebiffé, C. (2008). Comprendre des textes d'histoire à l'école élémentaire : quelles sont les compétences de lecture sollicitées ? In *Caractères*, 29, 18-25.
- Blaser, Ch. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval, Québec.
- Chartrand, S.-G, Blaser, Ch., Gagnon, M., Gilbert, Harnois, M.-C. (non publié). Activités de lecture et d'écriture menées dans ou pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois.
- Chartrand, S.-G, Blaser, Ch., Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. In *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), 275-293.
- Chartrand, S. (soumis). Compétences à mobiliser pour la compréhension-interprétation de manuels d'histoire pour le secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- 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*, 1, 37-56.
- Halliday, M.A.K & Martin, J.R. (1993). *Writing Science, Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh : The University of Pittsburgh Press.
- Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique. In *Pratiques*, 69, 97-125.
- MEN. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : CNDP et Savoir lire.
- Rivard, L.P. (1994). A review of Writing to learn in Science : Implication for Practice and Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 969-983.
- Rowell, P.M. (1997). Learning in School Science : The Promises and Practices of Writing. *Studies in Science Education*, (30), 19-56.
- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F., Nidegger, Ch. (2007). *Pratiques déclarées de l'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).



## Annexes

### Liste des personnes interrogées

♦ *Au Cycle d'orientation :*

- le groupe de biologie sous la présidence d'Alessandro Conti et Stéphane Primatesta
- le groupe de géographie sous la présidence de Sylvia Kirchhofer et Caroline Ackermann Ciletti
- le groupe d'histoire sous la présidence de Françoise Luisier et Marianne Molina
- ainsi que Mmes Aline Gualeni (CO des Coudriers), Dominique Blancy (CO Foron), Fabienne Payre (CO Drize), enseignantes d'histoire, et M. Philippe Jobin, enseignant de géographie (CO Drize).

♦ *Au postobligatoire, dans les compléments de formation des écoles de commerce et de culture générale*

- M. Didier Soncini, école de commerce Aimée-Stitelmann, sciences humaines ;
- Mme Francine Rebetez, MM. Alexandre Paul et Alain Schorer, école de commerce Nicolas-Bouvier, sciences humaines ;
- M. Stefan Kritzingner, école de commerce André-Chavanne, sciences humaines ;
- M. Emmanuel Chanson et Mme Carolina Fernandez, école de commerce Émilie-Gourd, sciences humaines ;
- M. Pierre Bickel et Mme Marion Sobanek, école de commerce Mme de Staël, sciences humaines ;
- MM. Olivier Duchosal et Bilal Ramadan, école de culture générale Henry-Dunant, sciences humaines ;
- Mmes Géraldine Allaman Exertier et Françoise Prefumo, école de culture générale Henry-Dunant, sciences expérimentales ;
- Mmes Anne-Marie Bisetti et Jacqueline Constantin, école de culture générale Jean-Piaget, sciences humaines.

## Exemple no 1 : Journal fait par les élèves dans une classe - CF sciences humaines

# Compléments d'IN-formations

### Editorial

Dans le cadre de notre cours de sciences humaines, nous avons décidé de créer un journal. Après avoir beaucoup réfléchi au nom que nous allions lui donner, nous sommes tombés d'accord sur le suivant « Compléments d'IN-formations ». En effet, nous sommes des élèves de complément de formation et nous avons un objectif : celui d'acquérir de nouvelles connaissances et de les partager avec nos lecteurs !

Ce journal nous a permis d'en savoir un peu plus sur les sciences humaines telles que l'économie, la sociologie, le civisme, la géographie ou encore l'histoire. Notre objectif était d'expliquer des faits qui se passent un peu partout dans le monde, afin que nous voyions un peu plus loin que le bout de notre « nez de Suisse ». S'informer et informer les autres grâce à notre journal nous paraît important. Parler de l'actualité permet de prendre conscience de ce qui se passe en Suisse et dans le monde.

Ce journal nous a appris à travailler en équipe et nous avons vu que cela donne plus de résultats que lorsqu'on travaille seul. La perspective de le présenter à nos enseignants nous a poussé à nous investir davantage, bien qu'à certains moments nous manquions de motivations. Nous avons alors appris que si l'on veut obtenir un bon résultat, il ne faut pas attendre qu'il « tombe du ciel ».

Mme A ———, notre enseignante de sciences humaines, nous a imposé le sujet de notre journal. Nous devons traiter de la violence, sous tous ses aspects et à toutes les échelles. Aujourd'hui, la violence est partout même si on ne la voit pas... Dans les matchs de foot, dans la rue, à l'école, dans le monde entier. C'est ce que nous voulions démontrer en écrivant notre journal. D'abord nous avons beaucoup discuté de ce qu'est la violence, car nous n'avions pas tous la même

définition. Puis, pendant que nous faisons ce journal, nous avons pu voir quelques facettes de la violence, et chacun de nous a écrit ses articles selon la façon dont il percevait le sujet. Ce journal nous a permis de découvrir un métier ; le journalisme. C'est un métier intéressant, car on peut traiter de tous les sujets. Mais c'est un métier sérieux et les moindres erreurs sont importantes il faut donc être très concentré.

Nous avons appris que lorsqu'on veut obtenir un résultat concret, il faut beaucoup de travail. Il faut se documenter sur des sujets que nous ne connaissons pas et écrire des tas de lignes... qui peuvent être supprimées par la suite ! C'était difficile d'écrire nos articles lorsque nous connaissions mal le sujet.

Nous avons également découvert que le travail d'équipe est beaucoup plus « sympa » que le travail individuel. Mais il y a certains inconvénients, comme par exemple la répartition des tâches (au sein de l'équipe) qui n'est pas toujours égalitaire.

Nous sommes tous contents d'avoir pu créer « Complément d'IN-formations », car c'était une expérience intéressante, une bonne idée. Nous aurions préféré avoir plus de choix quant aux articles proposés, nous aurions ainsi écrit sur des sujets plus « intéressants » et « moins sciences humaines » ! En effet, nous pensons que ce journal est un peu sombre, car il ne traite que de la violence. Nous aurions préféré écrire d'avantage sur la paix, l'image que l'on aurait donnée du monde aurait été moins négative.

Nous avons (presque tous) aimé faire ce journal, bien qu'on ait pris du temps pour le réaliser. Mais lorsque nous voyons le résultat, nous sommes contents parce qu'il est tout de même intéressant. Nous avons appris beaucoup de choses que nous ne connaissions pas avant.

Nous vous souhaitons une bonne lecture !

Par la CFB

Rubrique internationale .....	p. 2
Rubrique « société » .....	p. 5
Rubrique économique .....	p. 10
Rubrique culturelle .....	p. 11
Rubrique « Voyage » .....	p. 12

Exemple no 2 : Lecture et analyse d'un article de journal -  
CF sciences humaines

LECTURE ET ANALYSE D' UN ARTICLE DE JOURNAL

article de la Tribune de Genève du jeudi 12 octobre 2006

26

ParentsEnfant

# Marcher dimanche en famille pour être solidaire

**Marche de l'espoir**  
Sensibilisation  
de Terre des hommes  
dans les écoles.

SANDRA WIDMER JOLY

Quatrième édition de la Marche de l'espoir dimanche 15 octobre avec comme objectif de récolter de l'argent pour financer des projets de formation, notamment au Brésil pour cette année. Un mois avant cet événement, Jean-Luc Pittet, de Terre des Hommes, est parti à la rencontre de quelque 30 000 à 35 000 élèves (de 4 à 13 ans) genevois et de France voisine. Histoire d'expliquer le travail effectué sur place et, pourquoi pas, de développer leur esprit civique et solidaire avec d'autres enfants défavorisés. « Cette sensibilisation n'est pas possible sans l'enthousiasme et l'engagement des enseignants, nombreux d'ailleurs », note Jean-Luc Pittet. Reportage un lundi de septembre dans une école primaire de la rive gauche.

L'attention des enfants étant primordiale, Jean-Luc Pittet lance des questions tous azimuts tandis que les diapositives se succèdent à l'écran. « La capitale du Brésil? Combien d'habitants peuplent cet état? » Les réponses fusent: « Brasília », dixit une petite... Brésilienne. Et « 70 mil-

liards de personnes! »... « Non, il y en a 185 millions, 25 fois plus qu'en Suisse... », rétorque l'animateur qui continue. « En ville, il existe de magnifiques buildings... » On entend alors un garçon: « Z'ont pas besoin d'être aidés s'ils ont des immeubles comme ça! » Jean-Luc Pittet s'empresse de continuer: « A côté de ces belles maisons vivent, dans des favelas, des personnes très pauvres et les droits des enfants, notamment, ne sont pas respectés. Des gens attendent jusqu'à deux ans la possibilité d'obtenir une petite parcelle pour cultiver et ainsi arriver à vivre. »

## Enseigner des techniques viables sur place

Le gouvernement brésilien essaie d'aider ces démunis en leur attribuant une terre et en leur construisant une maison solide, en briques. « A nous de leur apprendre les manières d'entretenir leur terre et d'en effectuer un quelconque rendement », ajoute l'animateur. Pour ce faire, Terre des hommes propose des écoles de formation où sont enseignées des techniques d'agriculture viables, ainsi que des outils agricoles pour produire suffisamment, durablement et à bon prix. « Comment savez-vous encore que vous pouvez être solidaire lorsque vous achetez un produit dans un grand magasin? » Une petite main se lève: « Ben, quand y a un m'sieur avec un chapeau sur l'emballage! »

« Oui, tout à fait. Cela s'appelle l'engagement Max Haavelar, gage que les producteurs sont correctement rétribués. Et vous pouvez acheter des bananes, des oranges, du café, du chocolat, du miel, des fleurs, du thé, du sucre et bien d'autres choses encore. »

Enfin dernière question: « Pourquoi les personnes pauvres font-elles beaucoup d'enfants? » Là, les petits Genevois connaissent déjà la réponse: « Parce que, faute d'argent, les parents ont besoin d'enfants pour travailler. » Et quoi encore? Silence... « Car

les enfants ont mission de prendre en charge les parents devenus âgés », conclut Jean-Luc Pittet face à un auditoire pensif. Presque toutes les mains se lèvent pour participer à la Marche de l'espoir...

## Pratique

→ 15e Marche de l'espoir, dimanche 15 octobre de 8h à 17h30, Quai du Mont-Blanc. Infos: tél. 022 737 36 27 ou [www.marchedespoir.ch](http://www.marchedespoir.ch)

LECTURE ET ANALYSE D' UN ARTICLE DE JOURNAL

Prénom, nom	
Titre de l'article	
Auteur	
Nom du journal	
Date de parution	
Périodicité de parution	
Rubrique cible	
Quel est le thème principal de l'article ? Présentez-le en quelques phrases.	
Qui est J.-L. Pittet ?	
Comment sensibilise-t-il les enfants à la solidarité ? Décrivez sa démarche.	
Quelles actions propose Terre des Hommes (p.ex. au Brésil)? Qu'en pensez-vous ?	
Qu'est la marche de l'espoir ?	
Où peut-on trouver des informations concernant la marche de l'espoir ?	
Qu'est la fondation Max Havelaar ?	
Pourquoi les familles pauvres ont-elles tant d'enfants (selon l'article qui cite _____) ?	

Et selon vous ?	
Que pensez-vous de l'article ? (objectivité, qualité de rédaction, actualité du problème)	
Que pensez-vous de la démarche de J.L.Pittet ?	
Quel message le rédacteur veut-il faire passer ?	
Qu'est-ce qui distingue cet article de l'article du TEMPS sur le projet d'interdiction de la fumée ?	

**MOTS DIFFICILES – PEU CONNUS OU INCONNUS :**


## Exemple no 3 : Tâche d'écriture au CO en géographie

Matériel autorisé: classeur, atlas mondial + manuel scolaire « Europe, des Europes »

### Epreuve 8.1 : Les polders

Ecris un texte d'environ une page sur les points communs entre le chapitre du manuel sur les polders (lu en classe) et l'article de journal sur la Nouvelle-Orléans en août 2005 au dos de cette feuille (à lire maintenant). Le français compte pour une bonne sur ta note. Le sujet sur lequel tu dois te concentrer et résumer ta réflexion est le suivant :

Quels sont les risques « naturels » à long terme (c'est-à-dire sur des centaines d'années) pour les polders des Pays-Bas si le climat continue à se réchauffer ?

Il s'agit de faire 2 (voire 3) prévisions climatiques (scénarios-catastrophe) liées à la proximité de la mer. Calcule si possible dans combien de temps cela pourrait se dérouler : rédige simplement un texte ou au moins deux calculs commentés et comparés... essaye de bien montrer chaque étape de tes raisonnements !

Pour t'aider, voici quelques rappels :

1. Le réchauffement planétaire actuel est environ d'un degré par siècle (pour l'air, pour la terre et pour l'eau).
2. Il en découle une vitesse d'élévation des océans de 1m tous les 100 ans en moyenne.
3. Pour qu'un cyclone prenne naissance ou qu'il prolonge son avancée vers les continents, il faut que l'eau en surface de la mer soit au moins à 26°C.
4. La digue de protection des polders hollandais fait environ 12m de hauteur au-dessus de la mer du Nord (manuel, p.38).
5. La mer à proximité des côtes des Pays-Bas est à 16°C en été (atlas, p.86).

Critères d'évaluation :

- identification des menaces naturelles :	2 points
- présence des détails des calculs :	1 point
- critique de tes propres prévisions climatiques :	1 point
- français (orthographe + syntaxe) :	1 point
- présence (ou absence excusée ce jour-là) :	1 point

note finale sur 6

## Exemple no 4 : Tâche d'écriture au CO en géographie

### Epreuve 8.7 :

#### « Es-tu pour ou contre la mondialisation ? »

Développe à l'aide de deux exemples concrets (2 au moins) ta réponse à cette question.

#### Deux conseils de travail :

Choisis un exemple qui te pousse à être pour et un autre qui te pousserait à être plutôt contre (ça peut être le même exemple de départ dont tu montrerais les conséquences sur deux facettes ou pour deux groupes différents de personnes).

Tes explications seront de toute façon plus importantes que tes exemples de départ (personnels ou alors tirés du cours de géographie) Je t'encourage à faire preuve d'audace et d'originalité en tâchant de prendre des exemples de ton choix et tirés de tes connaissances personnelles, mais si tu n'en es pas sûr(e) tu peux très bien reprendre les miens.

#### Critères d'évaluation :

Tu seras jugé (e) non pas sur tes opinions politiques personnelles, car cela est du ressort des affaires privées, mais sur la qualité de tes arguments et sur la logique de tes raisonnements. D'un côté je veux voir que tu as écouté mes cours cette année (et compris de quoi je te parlais), d'un autre je veux voir si tu as réussi à en retirer une compétence qui te permet de mieux comprendre le monde et sa formation permanente; c'est-à-dire avoir l'esprit de synthèse en matière de lecture géographique.

Quant à la qualité de ton texte, une bonne est réservée pour évaluer ta capacité de rédaction en français écrit. En gros, il s'agit de nouveau d'une demi-bonne pour l'orthographe et d'une demi-bonne pour la syntaxe (comme lors des deux dernières compositions géographiques que tu as fait cette année avec moi).

## Exemple no 5 : Guide de rédaction d'un rapport d'expérience - CF sciences expérimentales

### **RAPPORT D'EXPERIENCE**

**NE PAS OUBLIER :** Un rapport est une transmission d'informations. Il doit donc être complet et compréhensible.

A l'aide d'un rapport, une personne qui n'a pas fait l'expérience devrait être capable de...

- ... comprendre tout ce qui a été fait pendant l'expérience;
- ... refaire l'expérience.

### **PRESENTATION D'UN RAPPORT**

#### **EN-TETE**

- Nom, prénom, n<sup>o</sup> du groupe du (des) rédacteur(s) du rapport;
- Date de rédaction du rapport;
- Date de l'expérience.

#### **1. TITRE**

- Chapitre concerné par l'expérience ou mot-clef;
- Pas de phrase !

#### **2. BUT DE L'EXPERIENCE**

- Description en une ou deux phrases de ce que l'on cherche à démontrer, à découvrir ou à observer.

#### **3. LISTE DU MATERIEL**

- Énumération en colonne(s) de tout le matériel nécessaire pour réaliser l'expérience;
- Pour une meilleure lisibilité du rapport, séparer le matériel en diverses rubriques : matériel de labo, produits et réactifs, matériel frais, etc.
- Inutile de mentionner : eau, électricité, gaz, allumettes !

#### **4. METHODE**

##### **a) Généralités**

- Présentation de la technique générale de l'expérience et de la façon dont le résultat est obtenu : calculs, mesures, comparaisons, observations, etc.

##### **b) Marche à suivre**

- Énumération dans l'ordre chronologique des différentes manipulations effectuées.
  - une seule manipulation par phrase;
  - changer de ligne à chaque phrase;
  - phrases à l'infinitif;
  - éviter les mots suivants : prendre, et, ensuite, puis, etc.

- Si nécessaire :
  - Schéma du montage;
  - Précautions à prendre lors des manipulations.

**c) Témoin**

L'interprétation du résultat d'une expérience se fait en comparant ce résultat à celui d'un témoin.

- Description de ce qui est caractéristique au témoin.

**5. RESULTATS**

**a) Présentation des résultats** (de l'expérience et du témoin) observés, mesurés ou calculés.

- liste des observations;
- tableaux;
- graphiques;
- schémas ou dessins;
- etc.

**b) Commentaires et interprétation des résultats**

**6. CONCLUSIONS**

- Présentation des objectifs atteints ou non-atteints en se référant au but de l'expérience.
- Etre le plus bref possible !





