

Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève

*Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs
d'insertion scolaire et professionnelle*



Anne Soussi, Franck Petrucci, François Ducrey, Christian Nidegger
Avec la collaboration d'Éliane Ferrez et de Fanny Schwarz

Janvier 2008

Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève

*Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs
d'insertion scolaire et professionnelle*

Anne Soussi, Franck Petrucci, François Ducrey, Christian Nidegger
Avec la collaboration d'Éliane Ferrez et de Fanny Schwarz

Janvier 2008

Remerciements

Nos remerciements s'adressent aux différents interlocuteurs qui nous ont permis de réaliser cette étude :

- en premier lieu, les professeurs Jacques Fijalkow de l'Université de Toulouse et Roland Goigoux de l'IUFM d'Auvergne pour leurs précieux conseils et l'autorisation d'utiliser leurs questionnaires sur les pratiques d'enseignement de la lecture ;
- les trois directrices de l'enseignement, Mmes Thérèse Guerrier (enseignement primaire), Bernadette Badoud-Volta (cycle d'orientation) et Chantal Andenmatten (enseignement post-obligatoire) pour leurs conseils avisés et leur relecture du manuscrit ;
- les personnes-ressources responsables des épreuves cantonales et communes : Ladislas Ntamakiliro (enseignement primaire), François Bugniet et Emiel Reith (cycle d'orientation) qui nous ont transmis les fichiers de résultats aux épreuves cantonales et communes ;
- les formateurs pour le primaire et le secondaire qui nous ont consacré du temps et nous ont donné toutes les informations nécessaires à la réalisation du chapitre sur les plans d'études, les moyens d'enseignement et la formation, qui ont participé à l'élaboration des questionnaires et ont relu différents chapitres : Muriel Wacker et ses collègues du secteur des langues de l'enseignement primaire ; Thérèse Thévenaz, Christophe Ronveaux et Madelon Saada-Robert, formateurs à la LME (FPSE) ; Alain Seiler et Bernard Pinget (présidents de groupe de français au cycle d'orientation) ; Serge Erard, Marcel Cottier et Gilles Revaz, formateurs en français l'IFMES ;
- l'équipe de didactique des langues à l'Université de Genève sous la direction de Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz pour sa collaboration dans l'élaboration des questionnaires.

Nous remercions également tout particulièrement tous les enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions lors d'entretiens, tous ceux qui ont pris le temps de remplir les questionnaires malgré leur longueur ainsi que ceux qui nous ont permis de récolter les travaux de leurs élèves.

Merci encore à toutes les personnes qui ont été consultées au moment de l'élaboration du questionnaire, notamment les associations professionnelles.

Merci enfin aux collaborateurs et collaboratrices du SRED qui ont contribué à cette étude à des degrés divers : Maria El-Hindi, Bernard Engel, Dominique Chenu et Monique Butzer qui ont retranscrit les interviews ainsi qu'à notre directrice, Karin Müller, pour sa relecture attentive et à Narain Jagasia, responsable de l'édition.

Compléments d'information : Anne SOUSSI
Tél. +41/0 22 327 74 09
anne.soussi@etat.ge.ch

Christian NIDEGGER
Tél. +41/0 22 327 74 19
christian.nidegger@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. +41/0 22 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : Service de la recherche en éducation (SRED)
12, quai du Rhône - 1205 Genève
Tél. +41/0 22 327 57 11
Fax +41/0 22 327 57 18

Document 08.001

Table des matières

Résumé	7
Introduction	9
Origine de la recherche.....	9
Aperçu théorique concernant la lecture.....	9
Conception et enseignement de la lecture	11
Les objectifs de la recherche	12
Les méthodes.....	13
Les hypothèses de recherche	13
Organisation du rapport.....	14
Partie I. Attentes institutionnelles et formation des enseignants.....	17
1. Les plans d'études	17
A l'école primaire.....	18
Au cycle d'orientation	22
Au CEFP du SCAI	24
2. Les moyens d'enseignement	25
A l'école primaire.....	26
Au cycle d'orientation	29
3. Formation initiale et continue	33
Formation initiale des enseignants pour l'école primaire.....	33
Synthèse de la partie I.....	38
Partie II. Les pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de la lecture ..	39
1. Entretiens avec les enseignants à propos de l'enseignement de la lecture	41
Documents utilisés pour enseigner la lecture et supports.....	41
Point de départ des activités	42
Progression utilisée	43
Activités spécifiques de lecture et exercices utilisés	44
Déroulement des activités	46
Activités en cas de difficultés à identifier ou comprendre un mot ou un texte	49
Activités avec d'autres domaines du français	50
Enseignement des stratégies.....	53
Lecture à haute voix	54
Lecture rapide.....	55
Évaluation.....	56

Coin-lecture	57
Bibliothèque	58
Activités de lecture à la maison.....	58
Utilisation de l'ordinateur	59
Temps consacré au français et à la lecture	59
Origine des difficultés des élèves en lecture	60
Différenciation de l'enseignement	61
Nombre et repérage des élèves en difficulté.....	61
Les activités de remédiation	62
Les représentations des enseignants : qu'est-ce qu'un bon lecteur ?	62
Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?	63
2. Analyse descriptive des pratiques d'enseignement de la lecture	67
Description de l'échantillon.....	67
Caractéristiques personnelles et représentativité de l'échantillon	67
Autres caractéristiques des répondants.....	69
Analyse du questionnaire.....	72
Activités pratiquées et moyens d'enseignement utilisés	73
Manière d'introduire les activités.....	79
Développement de stratégies.....	82
Lecture à haute voix	84
Formes d'apprentissage de la lecture (méthodes)	86
Activités liées (en lien avec d'autres domaines du français ou d'autres disciplines).....	91
Bibliothèque et centre de documentation	92
Activités à la maison	94
Utilisation de l'ordinateur (en lien avec la lecture).....	97
Adaptation-différenciation	97
Évaluation.....	101
Gestion des activités.....	104
Représentations à propos de la lecture	105
Pratiques de lecture des enseignants	106
3. Pratiques à l'intérieur des niveaux ou sous-niveaux d'enseignement - profils.....	107
Analyse selon les degrés	108
En 1P et 2P	108
Au cycle moyen.....	111
Au cycle d'orientation et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle (CF et classes CEFP du SCAI).....	114
Analyse en fonction des caractéristiques des enseignants.....	119
En 1P-2P.....	119
Au cycle moyen.....	121
Au cycle d'orientation et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle	122
Synthèse de la partie II	124

Partie III. Compétences des élèves en français et en lecture :	
résultats des élèves aux épreuves cantonales	129
Résultats globaux aux évaluations cantonales de français.....	129
Résultats des élèves de 2 ^e primaire.....	129
Résultats des élèves de 6 ^e primaire.....	130
Résultats des élèves de 9 ^e du cycle d'orientation	130
Résultats des élèves dans les compléments de formation (CF).....	132
Analyse d'un échantillon de travaux d'élèves à l'école primaire.....	133
Résultats de l'échantillon en 2P	133
Résultats de l'échantillon en 6P	137
Homogénéité des performances des élèves : les différents profils.....	141
Résultats aux évaluations cantonales de français et	
caractéristiques sociodémographiques des élèves	144
Analyse descriptive en fonction des différentes variables sociodémographiques des élèves.....	144
Analyses multivariées : le contrôle des effets de structure.....	150
Des différences entre élèves mais aussi entre classes : vers la mise en œuvre d'autres modèles	153
Modèles hiérarchiques linéaires : la prise en compte des effets de contexte.....	154
Caractéristiques des classes : les variables utilisées pour l'analyse	154
Le modèle « vide » : une simple décomposition de la variance	156
Les modèles hiérarchiques linéaires « complets »	156
Synthèse de la partie III.....	169
Conclusion.....	171
Plans d'études, moyens d'enseignement et formation des enseignants en matière de lecture	171
Pratiques d'enseignement de la lecture	172
Analyse des épreuves cantonales ou communes de français	176
Comparaison avec d'autres études similaires portant sur les pratiques d'enseignement	
de la lecture	177
Discussion et perspectives.....	178
Références bibliographiques	181
Annexes	185
Annexe 1. Analyse du questionnaire.....	186
Annexe 2. Questionnaire 3P à 6P	188
Annexe 3. Facteurs pour le questionnaire 3P à 6P	201

Résumé

Suite aux résultats assez moyens de la Suisse et du canton de Genève en particulier, observés à l'enquête PISA 2000 en littératie (ou compréhension de l'écrit au sens large¹), un plan lecture a été mis sur pied pour développer ou renforcer les compétences des élèves en lecture. C'est dans ce cadre qu'une enquête a été réalisée au SRED sur les pratiques d'enseignement de la lecture à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. Il est en effet apparu nécessaire de mieux cerner ces pratiques car la proportion (plutôt faible) des élèves ayant obtenu des résultats plutôt préoccupants pour leur avenir scolaire et professionnel a le plus souvent effectué toute sa scolarité obligatoire dans le système de formation genevois. En d'autres termes, il s'agissait de dresser un état des lieux des pratiques d'enseignement de la lecture afin de dégager les facteurs pouvant expliquer les compétences des élèves en lecture.

L'étude s'est également intéressée aux indications données aux enseignants dans les plans d'études, les moyens d'enseignement proposés ainsi que la formation initiale et continue. Enfin, pour observer les effets des pratiques sur les élèves, leurs résultats aux évaluations cantonales et communes ont également été analysés.

Une des premières hypothèses de la recherche était de supposer que sitôt les premiers apprentissages de la lecture mis en place, l'enseignement de la lecture était plus variable. Par ailleurs, on supposait également des différences importantes de centration entre le primaire et le secondaire I, notamment.

L'analyse des plans d'études a permis de confirmer certaines différences d'orientation entre ordres d'enseignement notamment concernant l'articulation lecture-écriture (plus systématique au primaire, dépendant davantage du contexte au secondaire I) et la prise en compte des genres textuels liés aux actions langagières *versus* les types de textes voire les genres littéraires. On retrouve le même type de différences au niveau de la formation initiale, avec en plus des variations au niveau de l'organisation : d'un côté une formation effectuée dans le cadre universitaire privilégiant les aspects théoriques, complétée par des stages pratiques, de l'autre, au secondaire, une formation en alternance faisant suite à une licence universitaire et complétant les aspects théoriques acquis lors de la formation universitaire. La formation continue est également organisée de manière un peu différente entre le primaire et le secondaire même si actuellement des efforts ont été mis sur pied pour organiser des formations conjointes, ce qui a pour effet de faire connaître aux uns et aux autres les conceptions en vigueur dans un ordre donné concernant l'enseignement de la lecture.

C'est sans surprise compte tenu des divergences contenues dans les indications institutionnelles que l'on observe des différences de pratiques d'enseignement de la lecture. Rappelons qu'il ne s'agit pas d'observations mais de pratiques déclarées sur la base d'entretiens et de réponses à des questionnaires. Si de manière générale, on peut constater une certaine évolution des pratiques tout au long du cursus, comme on pouvait l'imaginer compte tenu du fait que l'on part de presque rien pour arriver à une compétence de lecture complexe par définition, il y a toutefois des pratiques qui traversent la scolarité. Ainsi, au début du cursus, les principales activités portent sur un travail sur les sons, ou à partir d'images, pratique qui deviendra de moins en moins fréquente en 2P. Au cycle moyen, les pratiques ont tendance à se ressembler un peu plus : les principales activités concernent la lecture de consignes, la reformulation de mots ou de phrases, ou encore l'anticipation du contenu d'un texte ou d'un livre. Au cycle d'orientation (CO), d'après les enseignants interrogés, les pratiques diffèrent peu d'un degré à l'autre ou d'un regroupement à l'autre si ce n'est le type de textes ou le genre littéraire privilégié pour un degré donné. De manière générale, l'objectif central est de développer chez les élèves des stratégies de construction de sens.

¹ Dans PISA, la littératie est définie comme la capacité à comprendre et utiliser des textes écrits au sens large mais aussi réfléchir à leur propos.

Certaines pratiques sont présentes aux différents moments du cursus, notamment le fait de répondre à des questions dont les réponses sont explicites et repérer des informations. D'autres activités vont en augmentant comme le résumé ou le fait de répondre à des questions dont les réponses ne sont pas explicites et supposent des inférences. Quand il s'agit d'évaluation on retrouve les mêmes pratiques tout au long de la scolarité obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle : répondre à un questionnaire après la lecture d'un texte et exécuter des tâches ou suivre des consignes. Soulignons que la fréquence des évaluations a tendance à diminuer légèrement au fur et à mesure du primaire et être à nouveau un peu plus importante au CO.

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

Les compétences estimées comme nécessaires pour être un bon lecteur sont variées et diffèrent un peu selon les moments du cursus scolaire : par exemple, au début de l'apprentissage, la reconnaissance des mots ainsi que l'anticipation ou l'élaboration d'hypothèses semblent très importants tandis qu'au secondaire, la compréhension globale ou centrée sur les mots ou la phrase est mise en avant par les enseignants. Par ailleurs, pour tous les enseignants ayant répondu, la compétence de lecteur repose avant tout sur la maîtrise des phonèmes et des graphèmes.

Les caractéristiques des enseignants telles que la formation initiale ou continue ainsi que les années d'expérience semblent avoir une influence assez restreinte sur les pratiques, mises en évidence à travers les réponses aux questionnaires. On peut supposer que les pratiques sont fonction du contexte à la fois institutionnel (plans d'études, directives, épreuves cantonales ou communes), de l'école où l'on enseigne (notamment par la composition socioprofessionnelle du public d'élèves la fréquentant), des collègues, etc. On trouve néanmoins un certain nombre de différences en fonction de la formation initiale suivie.

Lorsqu'on observe les compétences des élèves au travers des résultats aux épreuves cantonales et communes de français et de lecture, on constate une réussite élevée aux épreuves qui ont pour fonction de vérifier l'atteinte des objectifs à la fin d'un cycle (élémentaire, moyen ou encore fin de la scolarité obligatoire). On observe des différences selon les domaines mesurés en 2P et en 6P : une réussite un peu moins importante en compréhension de l'écrit en 2P et en 6P (ainsi qu'en structuration pour la 6P). En 9^e, la réussite est variable, dépendant des regroupements, l'épreuve étant la même pour tous les élèves. En effet, elle est mieux réussie en A et en H qu'en B. La partie « tronc commun » portant sur un texte informatif donne lieu à de meilleurs résultats que celle se référant au texte narratif (l'épreuve a été conçue dans ce sens). C'est cette première partie qui sera soumise aux élèves des compléments de formation. Ces derniers obtiennent d'ailleurs des résultats très proches de ceux des élèves de B.

De manière générale, les caractéristiques sociodémographiques ont une influence sur les résultats des élèves, en particulier la catégorie socioprofessionnelle, la nationalité et la langue maternelle. Quand on effectue des analyses multiniveaux intégrant à la fois certaines caractéristiques sociodémographiques des élèves et celles des classes, on s'aperçoit que les résultats des élèves ne dépendent que dans une certaine mesure des caractéristiques individuelles des élèves et de celles des classes (origine sociale du public composant la classe, pourcentage d'élèves parlant une autre langue, niveau de performance d'une classe). On peut supposer qu'il faudra chercher d'autres explications de la réussite à ces épreuves : travail de l'enseignant, institution scolaire, investissement des élèves, leur rapport au savoir ou intérêt pour la discipline, interactions maîtres-élèves, etc.

Introduction

Origine de la recherche

Suite aux résultats mis en évidence dans l'enquête PISA (2000) concernant la littératie, un plan lecture a été élaboré par les trois directions d'enseignement du canton de Genève et le SRED sous la conduite du Secrétaire général du DIP. Une des mesures proposées dans ce plan lecture était de réaliser une étude sur les pratiques (effectives) de l'enseignement de la lecture à l'école primaire et au cycle d'orientation (CO). Par la suite, il a été décidé d'inclure également le secondaire II et plus particulièrement les compléments de formation et les classes CEFP du SCAI (Service des classes d'accueil et d'insertion).

L'enquête PISA 2000 avait en effet montré qu'en Suisse comme dans d'autres pays et à Genève en particulier, une proportion non négligeable d'élèves avait un niveau insuffisant dans le domaine de la littératie, ce qui pouvait avoir des répercussions sur la scolarité dans son ensemble et la vie quotidienne. Par ailleurs, dans l'étude thématique sur la littératie (complément de l'enquête PISA 2000) (Broi, Moreau, Soussi et Wirthner, 2003), une analyse des plans d'études de différents cantons et des interviews d'experts du secondaire I a mis en évidence un certain nombre de résultats qui mériteraient d'être approfondis :

- les activités de lecture portent surtout sur les textes narratifs malgré la mention de différents types de textes ou genres textuels dans les plans d'études. L'évaluation de la compréhension est assez peu pratiquée et porte essentiellement aussi sur des textes narratifs ;
- les élèves éprouvent davantage de difficultés lorsqu'il s'agit de réfléchir sur le texte que lorsqu'ils doivent retrouver une information ou développer une interprétation. De plus, répondre à une question ouverte qui suppose l'élaboration d'une réponse écrite leur pose particulièrement problème, encore plus chez les élèves en difficulté (de lecture). Ce constat confirme l'importance et la nécessité d'une approche liant lecture et écriture. Enfin, les résultats des élèves à l'enquête PISA où ces derniers ont été évalués sur leur compréhension de textes variés continus (narratifs, argumentatifs, explicatifs, injonctifs, descriptifs) ou non continus (tableaux, schémas, graphiques, diagrammes, etc.) sur des thèmes divers confirment également l'importance de la lecture et son rôle dans toutes les disciplines.

C'est pourquoi une recherche a été mise sur pied afin de savoir plus précisément quelles étaient les pratiques d'enseignement de la lecture et les compétences des élèves à différents moments du cursus. Les pratiques d'enseignement de la lecture seront également mises en perspective avec les plans d'études, les moyens d'enseignement et la formation initiale et continue reçue.

Pour entreprendre cette recherche, il nous a paru nécessaire de brosser un rapide tableau de quelques approches théoriques ayant cours concernant la lecture.

Aperçu théorique concernant la lecture

La lecture ou compréhension de l'écrit est une activité langagière complexe qui suppose la mise en place des compétences à plusieurs niveaux, cognitives, linguistiques et sociales (Gombert et al., 2002).

Dès le début de l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de combiner les activités sur le code et le sens. En d'autres termes, la compétence en lecture suppose à la fois la capacité à déchiffrer à partir de mots et d'éléments iconographiques, de phrases et de connexions entre phrases (décodage) et d'autre part, la capacité à construire le sens ou à comprendre des textes de genres variés. Goigoux (2001, 2004) estime que quatre éléments doivent être développés dans les premiers apprentissages : l'acculturation (ou familiarisation avec l'écrit), la production de texte, la compréhension de texte ainsi

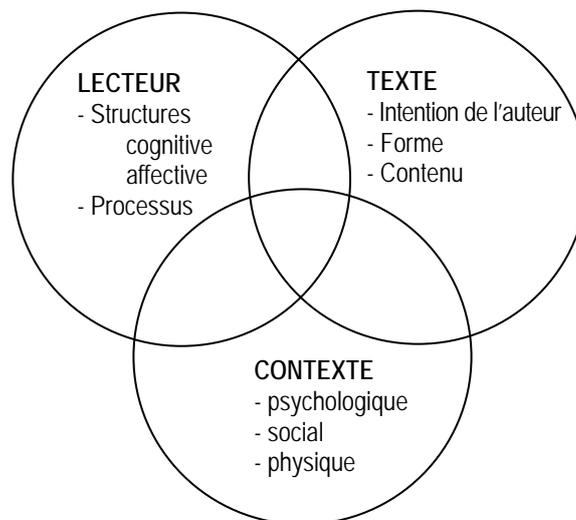
que l'identification et la production de mots (connaissances graphiques et phonologiques). Ces quatre éléments sont nécessaires et doivent être dosés.

Après les premiers apprentissages, les compétences de lecteur continuent à se développer au travers d'activités de compréhension et de production de textes. Ces compétences de lecteur supposent non seulement l'interaction du sujet avec le texte et avec le contexte, le développement de compétences langagières et extra-langagières mais aussi des compétences plus larges allant du repérage d'informations explicites à la réflexion sur le texte (forme et contenu) en passant par la construction d'inférences et la représentation du texte dans son ensemble.

Un modèle relativement répandu en éducation est celui développé par Giasson (1990, 1995) qui suppose un lecteur actif qui interagit avec le texte et prend aussi en compte le contexte. Comme le souligne Dolz (1996), « *avant la lecture, le texte est un simple objet empirique offert à la perception. Comprendre ce texte suppose donc une véritable construction du lecteur lors de la réception* » (p. 1).

De manière générale, la compréhension d'un texte nécessite la construction du sens, à savoir d'une part la construction d'une cohérence avec les éléments fournis par le texte et d'autre part, la mise en relation des éléments du texte dans des contextes de savoir (connaissances du monde ou extra-langagières et langagières). Pour construire le sens d'un texte et l'interpréter, il est nécessaire de prendre en compte les composantes du texte (but, énonciation, genre, etc.) en recourant à des micro-processus (la phrase), à des processus d'intégration (entre les phrases), à des macro-processus (texte), à des processus d'élaboration (au-delà du texte, en inférant) et à des processus métacognitifs (en s'adaptant au texte et à la situation) (Vanhulle, Dufays, 2002).

Schéma 1. Modèle interactif de compréhension en lecture



D'après Giasson (1995, cf. schéma 1), les structures font référence à ce que le lecteur est au niveau de ses connaissances et de ses attitudes, et les processus, à ce qu'il met en œuvre quand il lit. Le texte concerne le matériel à lire et se compose des intentions de l'auteur, de la forme ou structure du texte, c'est-à-dire comment ce dernier est organisé, et du contenu, c'est-à-dire les concepts, les connaissances ou le vocabulaire que l'auteur cherche à transmettre. Enfin, le contexte comporte un aspect psychologique (en lien avec les intentions de lecture), un facteur social (interventions de l'enseignant et des pairs lors de la lecture) et le contexte physique, c'est-à-dire les éléments influant sur la lecture et les apprentissages scolaires en général (par exemple, le temps à disposition et le bruit). Le lecteur se trouve face au texte avec lequel il interagit en apportant non seulement ses connaissances du monde et ses pratiques langagières ou les stratégies qu'il a développées, mais aussi des caractéristiques plus personnelles telles que son rapport aux savoirs, son rapport à la langue ainsi que ses appétences (projets, attentes, curiosité ou intérêt). La lecture ou le texte proposé doit faire sens

pour le lecteur, en rencontrant ses intérêts, lui permettre de s'identifier, lui fournir des réponses aux questions qu'il se pose ou entrer en résonance avec son univers de connaissances.

Plus récemment, dans la mouvance nord-américaine, Giasson (2004) s'est intéressée à ce qui caractérise un enseignant exemplaire. Pour elle, un enseignement de qualité est nécessaire dès le début de la scolarité pour prévenir l'échec en lecture et « *repose sur un accès à du matériel pédagogique varié, sur une organisation efficace de l'horaire, sur des classes de taille raisonnable mais elle dépend principalement de la compétence des enseignants* » (p. 28). Toujours selon elle, un enseignant exemplaire devrait remplir un certain nombre de conditions parmi lesquelles une répartition entre enseignement des stratégies (d'identification des mots et de compréhension) et lecture authentique, habiletés cognitives de haut niveau, rétroactions lors de la lecture, auto-régulation, activités de lecture significatives, etc. Des chercheurs américains (Taylor, Pearson, Clark & Walpole) ont étudié chez des enseignants de 1^{re} à 3^e années un certain nombre d'éléments susceptibles d'expliquer les différences entre écoles plus ou moins efficaces : niveau de communication à la maison, implication des élèves, temps passé dans un petit groupe ou un groupe entier à l'enseignement de la lecture, temps passé pour une lecture individuelle, approches de l'enseignement de la reconnaissance de mots et de la compréhension. Parmi ceux-ci, il ressort que le temps passé dans un petit groupe consacré à l'enseignement de la lecture, la lecture indépendante, les textes authentiques sont notamment des facteurs qui contribuent au succès.

Un certain nombre d'éléments ont été analysés dans les différentes études sur la lecture centrées sur la psychologie cognitive, la psycholinguistique ou la sociolinguistique. On s'est intéressé au rapport au savoir (Bautier, Charlot, Rochex, 1992 ; Bautier, 2001, notamment) ou à l'effet-maître, l'effet-classes ou l'effet-écoles (voir notamment Bressoux, 1993 ; Bressoux, 1994 ; Grisay, 2006a ; Bressoux, 2006 ; Grisay, 2006b).

De nombreuses recherches ont en effet mis en évidence des effets-maîtres sur les performances des élèves. Comme le disait Bressoux en 1994, « *il est maintenant acquis que tout ne se joue pas dans le milieu familial et que l'école joue un rôle sur les acquis des élèves* » (p. 127). L'influence des effets-maîtres serait supérieur à celle des écoles. Par ailleurs, l'origine sociale des élèves et celles des classes dans lesquelles ils sont scolarisés ont aussi un impact qui explique une petite partie des différences de performances. Il semblerait que l'effet-maître doive être considéré non comme attribuable aux caractéristiques propres des enseignants (et leur « style ») mais à une interaction maître-élèves.

Conception et enseignement de la lecture

Les pratiques des enseignants reposent sur un certain nombre de dimensions : les conceptions et représentations, la formation des enseignants, les plans d'études, etc. C'est pourquoi, lors de l'élaboration du plan lecture, nous nous sommes intéressés aux objectifs visés dans les plans d'études.

Un bref aperçu des indications fournies par les plans d'études à l'école primaire et au CO (dont on trouvera une analyse plus détaillée au chapitre II) a mis en évidence des différences de centration qui peuvent s'expliquer entre autres par la formation des enseignants de ces deux ordres d'enseignement (généralistes d'une part, professeurs de lettres d'autre part), la structure ainsi que l'âge et les besoins des élèves. De manière globale, à l'école primaire, l'enseignement de la langue et de la lecture en particulier repose sur une approche par genre textuel correspondant aux différents actions langagières (*narrer, relater, argumenter, régler des comportements, décrire et jouer avec la langue*). Lecture et écriture sont travaillées de manière conjointe, chaque dimension ou composante étant au service de l'autre. Au CO, on parle plutôt de types de textes (textes narratifs, théâtre, textes poétiques, textes informatifs/explicatifs et textes argumentatifs) ou de genres littéraires. L'option retenue est davantage littéraire : l'objectif principal est que les élèves sachent lire et interpréter des textes. On cherche à construire un lecteur libre et autonome dont les aptitudes et les comportements soient adaptés aux enjeux multiples des lectures. Si lecture et écriture sont évoquées conjointement – le plan d'études recommande de « *relier le choix des textes lus aux projets d'écriture, et de d'instaurer des lectures en réseau* » (p. 22) – les rapports entre les deux sont moins explicites.

Étant donné les résultats de l'enquête PISA ou d'autres enquêtes (PIRLS, Rémond, 2006 ; évaluations nationales françaises en lecture, Notes d'information 04.06 et 04.09 ; enquête en Communauté française de Belgique, Lafontaine et Blondin, 2003 ; évaluation de la compréhension de l'écrit en Suisse romande, Soussi et al., 1995), l'importance de la lecture dans toutes les disciplines scolaires et tout au long de la scolarité et la complexité de la compétence en question, l'apprentissage de la lecture doit se poursuivre au-delà des premiers apprentissages (1P-2P). C'est pourquoi il est important de connaître les pratiques enseignantes non seulement en 1P-2P où se construisent les premiers apprentissages mais aussi tout au long de l'école primaire, au CO et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle.

Or, on peut faire l'hypothèse que, si la lecture fait l'objet d'activités fréquentes au début du primaire, cela devient nettement plus variable au cycle moyen. Toutefois, des séquences visant à développer l'apprentissage continué de la lecture en 3P-4P et en 5P-6P ont été élaborées. Au CO, les pratiques d'enseignement de la lecture sont également variables. La problématique des lecteurs en difficulté est un thème préoccupant les enseignants. C'est pourquoi, en vue d'organiser leur formation continue, un sondage a été effectué auprès des maîtres de français via les présidents de groupe². Ce sondage a mis en évidence que les maîtres étaient démunis face aux problèmes de lecture et notamment de déchiffrage.

L'étude devrait permettre de recueillir des informations sur un certain nombre de variables telles que le temps passé à effectuer des activités spécifiques de lecture, les moyens d'enseignement utilisés, les évaluations et instruments utilisés pour s'assurer des acquis ou au contraire des difficultés des élèves, les activités de remédiation ou de renforcement des compétences, etc. Cette étude comportera également un volet sur les représentations ou croyances vis-à-vis de l'apprentissage continué ainsi que les besoins ou difficultés rencontrées, la formation initiale et continue dans ce domaine.

Des liens entre les résultats obtenus aux épreuves cantonales et communes et les pratiques déclarées par les enseignants seront aussi explorés, si possible en différenciant les scores en fonction des principales composantes évaluées afin de comparer les performances des élèves avec les pratiques déclarées par les enseignants et mettre en évidence les acquis et difficultés des élèves.

Le français, à la fois objet d'enseignement et support, dépasse le cadre de la classe de français. Des lacunes dans le domaine de la langue et de la lecture en particulier peuvent avoir des incidences dans tous les apprentissages. C'est pourquoi il est apparu nécessaire d'inclure aussi un volet interdisciplinaire en essayant d'analyser les pratiques et les difficultés en lecture et compréhension dans différentes disciplines telles que l'histoire, la géographie et la biologie notamment. Ce dernier volet est actuellement en cours et ne sera pas traité dans ce rapport.

Pour investiguer ces différents éléments, les prises d'information ont été effectuées aux différents moments de la scolarité au cycle élémentaire et au cycle moyen, à l'entrée au CO et à la fin de la scolarité obligatoire ainsi qu'au 10^e degré³.

Les objectifs de la recherche

Les objectifs de la recherche sont les suivants :

- ♦ analyser les objectifs en compréhension de l'écrit définis dans les plans d'études du primaire et du CO (éventuellement dans les compléments de formation ou dans d'autres programmes d'insertion au postobligatoire) ; définition d'une progression ; place de la lecture dans le curriculum ; objectifs de l'enseignement ;
- ♦ recueillir et analyser les principaux moyens d'enseignement utilisés (séquences, manuels, etc.) ;

² Ce sondage comportait trois éléments : le repérage des lecteurs faibles, les mesures (structurelles) prises pour remédier à ces difficultés et le matériel utilisé pour renforcer les compétences des élèves.

³ Dans ce rapport, on entend par « 10^e degré » les classes de compléments de formation de l'École de culture générale et de l'École de commerce ainsi que les classes CEFP du SCAI.

- donner un aperçu des contenus et des objectifs de la formation initiale et continue des enseignants concernant spécifiquement l'enseignement de la lecture ;
- analyser des pratiques d'enseignement de la lecture : activités de lecture ou moins spécifiques (organisation des contenus, part des acquisitions techniques et des stratégies de lecture), temps consacré, utilisation des différents moyens (méthodes et matériel), renforcement des compétences, contrôle en vue de la détection de difficultés (critères d'évaluation), etc.) ;
- analyser les résultats aux épreuves cantonales et communes dans les différentes compétences en lecture testées et mettre en évidence les éléments qui ont un effet sur les performances des élèves (caractéristiques individuelles des élèves et sociodémographiques des classes dans lesquelles ils sont scolarisés) ;
- investiguer la lecture dans d'autres disciplines (p. ex. histoire, géographie ou biologie).

Les méthodes

Après avoir analysé les plans d'études ainsi que les moyens d'enseignement et la formation initiale et continue des enseignants concernant l'enseignement de la lecture, l'observation des pratiques s'effectuera de plusieurs manières conjointes :

- au moyen d'entretiens exploratoires auprès d'un échantillon d'enseignant-e-s du primaire, du CO et des compléments de formation (CF) (2^e, 4^e, 6^e, 7^e, 9^e et 10^e degrés) ;
- au moyen de questionnaires ciblés sur les pratiques d'enseignement de la lecture à un public plus large d'enseignants en s'inspirant de questionnaires déjà validés en France ou en Belgique : par exemple celui de Fijalkow utilisé dans l'enquête de la DEP, *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1* (Thaurel-Richard, 1999) ou son adaptation par Goigoux (2000) pour les classes de Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), ou encore plus récemment celui adapté pour les besoins d'une enquête en Communauté française de Belgique. Trois questionnaires ont été élaborés et construits sur la même trame en variant et en adaptant les items aux différents moments du cursus (un pour les enseignants de 1P-2P, un pour le cycle moyen de l'école primaire et un troisième pour les enseignants de français du CO et des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle) ;
- au moyen d'analyses des résultats des épreuves cantonales et communes de français : résultats globaux et analyse d'items pour un petit échantillon de classes afin de mettre en évidence les difficultés spécifiques des élèves, profils de compétences, résultats en fonction des caractéristiques individuelles des élèves et des classes au moyen d'analyses descriptives et multivariées ;
- au moyen d'entretiens auprès d'enseignants d'autres disciplines à propos des difficultés observées en lecture chez leurs élèves, des éventuelles activités de type lecture effectuées dans leur cours (lecture de consignes, de textes scientifiques, de graphiques, de tableaux, etc.).

La recherche sera prolongée par une étude conduite par l'équipe de didactique des langues de la FPSE qui permettra d'observer plus concrètement les pratiques effectives en classe au moyen d'observations. Un projet FNRS sera développé sur ce thème sous la conduite de Schneuwly et Thévenaz. Une étude exploratoire sur les pratiques effectives en classe est actuellement en cours : des enseignants de 1P, 2P, 4P, 6P et de 8^e sont invités à consigner les différentes activités de lecture à deux moments de l'année.

Les hypothèses de recherche

Cette recherche devrait permettre de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes. Les deux premières concernent le bagage des enseignants et leurs représentations (*les connaissances, les outils et les représentations des enseignants*), les quatre suivantes ont trait aux activités d'enseignement de la lecture ou d'évaluation effectuées (ou déclarées) par les enseignants (*ce que font les enseignants*) et la dernière porte sur les compétences des élèves (*les effets ou résultats*).

- 1) L'enseignement de la lecture est lié à la formation initiale et continue qu'ont reçues leurs enseignants sur ce thème.
- 2) Les représentations et les attentes des enseignants (conceptions de la lecture, quand doit s'arrêter cet apprentissage et qui est censé apprendre à lire aux élèves ?) ont un effet sur les pratiques.
- 3) Les activités spécifiques de lecture occupent un temps important au cycle élémentaire. Après le cycle élémentaire, ces activités s'estompent et sont très variables d'un enseignant à l'autre.
- 4) Au primaire, les genres de textes abordés sont variés, l'enseignant en tant que généraliste dispensant toutes les disciplines alors qu'au secondaire, dans le cadre des cours de français, les élèves seront surtout confrontés à des textes littéraires.
- 5) Au CO, la lecture et les activités s'y rapportant sont de type explication de textes (et moins compréhension).
- 6) Les pratiques d'évaluation de la lecture/compréhension sont très variables d'une classe à l'autre. Elles se raréfient au fil des années. De plus, plus on avance dans la scolarité, plus les supports utilisés sont de type narratif.
- 7) Le type d'activités développées en classe a une influence sur les compétences des élèves (et notamment les performances aux épreuves cantonales).

Organisation du rapport

Après l'introduction du rapport qui rappelle l'origine de la recherche, les principales conceptions en matière d'enseignement de la lecture et les hypothèses de la recherche, le rapport comporte trois parties. La première partie, « Attentes institutionnelles et formation des enseignants », porte sur ce qui est donné à l'enseignant : le chapitre constituant cette partie rend compte de l'analyse des plans d'études du primaire et du CO, des moyens d'enseignement utilisés ainsi que de la formation initiale et continue dans le domaine de l'enseignement de la lecture.

La deuxième partie, composée de trois chapitres, met en évidence les pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de la lecture. Le chapitre II.1 traite de l'étude exploratoire par entretiens effectuée auprès d'un échantillon d'enseignants de l'école primaire ainsi que d'enseignants de français du CO, des CF et des classes CEFP du SCAI, qui a permis d'élaborer et d'adapter le questionnaire. Les deux chapitres suivants (II.2 et II.3) rendent compte de l'analyse du questionnaire sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture envoyés à l'ensemble des enseignant-e-s de l'école primaire, des enseignant-e-s de français du CO et des compléments de formation. Le chapitre II.2 se centre plus particulièrement sur la description des enseignants ayant répondu au questionnaire et fournit une analyse détaillée des réponses au questionnaire et le chapitre II.3 donne une synthèse des réponses par degré sur la base de profils d'enseignants.

Enfin, la troisième partie est consacrée aux effets sur les élèves, et plus particulièrement leurs compétences en français et en lecture mises en évidence par les épreuves cantonales et communes ; son chapitre porte sur l'analyse des résultats des élèves aux épreuves communes/cantonales de français et des facteurs explicatifs de la réussite à ces évaluations (caractéristiques sociodémographiques des élèves et des classes dans lesquelles ils sont scolarisés).

Enfin, la conclusion rappelle les résultats les plus saillants de l'étude et tente de fournir des perspectives.

Partie I

Attentes institutionnelles et formation des enseignants

Attentes institutionnelles et formation des enseignants⁴

Avant de nous intéresser aux pratiques d'enseignement de la lecture, il nous paraissait nécessaire de savoir quelles étaient les « instructions » fournies aux enseignants au travers des plans d'études, des moyens d'enseignement voire de la formation pour enseigner la lecture. Dans ce chapitre, nous allons donc dans un premier temps décrire les principales indications fournies par les plans d'études à l'école primaire et au CO concernant l'enseignement de la lecture. Il faut souligner que pour ce qui concerne le dispositif d'insertion scolaire et professionnel et notamment les compléments de formation, il n'y a pas de plan d'études à proprement parler étant donné qu'il s'agit de reprendre certains éléments du programme de 9^e dont les objectifs n'ont pas été atteints par les élèves.

Ensuite, un aperçu des moyens d'enseignement sera donné. La troisième partie sera consacrée à la formation initiale concernant l'enseignement de la lecture dispensée à la FPSE et à l'IFMES ainsi qu'à la formation continue donnée ou organisée par le secteur des langues de l'enseignement primaire et les présidents de groupe de français au CO.

1. Les plans d'études

Les plans d'études de l'école primaire⁵ et du CO donnent un certain nombre d'indications sur la lecture et la compréhension de l'écrit. Toutefois, entre curriculum prescrit et curriculum réel, on sait qu'il peut y avoir des écarts plus ou moins importants liés aux interprétations qui peuvent être diverses. De plus, il y a de grandes différences du point de vue des pratiques scolaires effectives aussi bien entre classes qu'entre ordres d'enseignement.

Une brève comparaison des objectifs visés à l'école primaire (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, 2000) et au CO (*Plan d'études de français*, 1999)⁶ concernant la lecture a mis en évidence des différences de conception.

« Au primaire, l'approche de la compréhension de l'écrit est étroitement liée à la production écrite. Les objectifs spécifiques visés s'articulent autour des cinq éléments suivants :

- s'adapter aux situations de communication (contexte)
- élaborer le thème et les idées (contenu)
- dégager l'organisation du texte (planification)
- utiliser les ressources de la langue (textualisation)
- revenir sur le texte lu (révision). » (*Plan d'action pour la lecture*, 2004, p. 1).

⁴ Ce chapitre a été rédigé grâce aux nombreuses informations fournies par les différents formateurs de la LME et de l'IFMES ainsi que ceux du secteur des langues de l'enseignement primaire et les présidents de groupe de français du CO. Il a également fait l'objet de nombreuses relectures de ces différents acteurs.

⁵ En plus du document *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire* viennent s'ajouter depuis 2004 les propositions de planification de l'enseignement élaborées par le secteur des langues de l'enseignement primaire ; une série d'indications pour le cycle élémentaire, une autre pour le cycle moyen.

⁶ Il faut souligner que le plan d'études de français du CO a été réaménagé et est en cours de consultation. Le contenu n'a pas véritablement changé mais un effort de synthèse a été réalisé. Par ailleurs deux parties, l'oral et la méthodologie, ont été redistribuées et intégrées au reste.

L'approche de la langue et donc de la compréhension-production est liée aux genres de textes qui correspondent aux actions langagières : *narrer, relater, argumenter, régler des comportements, décrire et jouer avec la langue*. Tout au long du primaire chaque action langagière est reprise.

Au CO, on parle de *savoir lire et interpréter des textes*. Il s'agit d'« *une compétence complexe qui nécessite d'une part la mise en œuvre, dans un apprentissage continué et de longue durée, des capacités socioculturelles, cognitives, linguistiques et sémiotiques, et d'autre part la construction chez tous les élèves d'aptitudes et de comportements adaptés aux enjeux multiples des lectures* » (PE, 1999, p. 21). L'objectif final est la construction d'un lecteur libre et autonome. La progression au niveau de la difficulté en matière de textes lus et d'activités est préconisée. Pendant les trois années du CO, les élèves devraient aborder des textes narratifs, des textes de théâtre, des textes poétiques, des textes informatifs/explicatifs et des textes argumentatifs. La compréhension de l'écrit ou lecture est censée être associée à l'écriture dans le sens que le plan d'études recommande de « *relier le choix des textes lus aux projets d'écriture, [et] d'instaurer des lectures en réseau* » (ibid.).

Enfin, pour ce qui concerne les compléments de formation, il n'y a pas véritablement de programme, étant donné que les élèves qui n'ont pas atteint tous les objectifs de la 9^e année sont censés les reprendre. Par contre, un plan d'études existe au SCAI, en particulier pour les classes d'accueil (rappelons que les classes CEFP du SCAI font également partie de notre échantillon).

Nous allons détailler ces plans d'études en fonction de différents critères : objectifs de l'enseignement du français et de la lecture, domaines d'enseignement de la langue, liens entre lecture et autres domaines du français, objectifs et critères d'évaluation, progression, organisation des contenus (thèmes, activités décrochées, etc.), prise en compte des différences individuelles (regroupement, adaptation des objectifs, élèves allophones). Dans une seconde partie, nous donnerons des éléments sur les principaux moyens d'enseignement utilisés.

Avant d'entrer dans l'analyse, voici quelques indications concernant le début de l'apprentissage de la lecture et la dotation horaire en français. Le début de l'enseignement de la lecture est préconisé dès le début du cycle élémentaire : en 1E (degré non obligatoire), on parle d'entrée dans l'écrit. Concernant la dotation horaire pour l'enseignement du français, elle est de 4h30 par semaine en 1P, de 5h30 en 2P et 3P puis de 6h dès la 4P et jusqu'à la fin de l'école primaire. Il n'y a pas d'indications spécifiques concernant le temps qui devrait être consacré à la lecture.

Au CO, elle est de 5h en 7^e et en 9^e. En 8^e elle atteint 6h sauf pour les élèves qui étudient le latin.

A titre indicatif, les dotations pour l'enseignement du français au primaire sont en moyenne plus élevées dans la plupart des cantons romands qu'à Genève (par exemple en Valais, la dotation varie de près de 7h pour la 1P et la 2P à 7h15 pour la 5^e et la 6^e ; à Neuchâtel, on passe de 5h15 en 1P à 6h45 en 5^e et 6^e). Il en va de même pour la dotation horaire en France : de 9h dans les premiers degrés, elle passe à environ 6h30 en fin de primaire). Les différences (y compris avec le système français) sont moins marquées au secondaire I, dépendant du type de filière.

A l'école primaire⁷

Objectifs de l'enseignement du français et de la lecture

A l'école primaire en général, la langue s'adapte aux situations de communication et se réalise sous forme de *textes* qui diffèrent les uns des autres en fonction des caractéristiques du contexte (et de la situation de production).

Faire du français à l'école primaire c'est :

⁷ Nous nous centrerons surtout sur les objectifs de la 1P à la 6P, étant donné que notre étude porte sur l'école obligatoire et les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, même si nous sommes conscients des acquis opérés en 1E et 2E.

- « amener les élèves à développer leurs capacités à produire et comprendre, à l'oral comme à l'écrit, des textes de genres différents, en respectant les contraintes textuelles syntaxiques, lexicales, orthographiques et calligraphiques ;
- développer chez les élèves des capacités métalangagières, c'est-à-dire de prise de distance et de réflexion sur le fonctionnement de la langue, son usage et ses normes. »

(Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire, p. 3)

Si l'on considère plus particulièrement ce qui concerne la lecture-écriture, produire et comprendre des textes de genres différents à l'écrit et à l'oral est organisé autour de sept actions langagières (*narrer, relater, argumenter, s'approprier du savoir, régler des comportements, décrire et jouer avec la langue*) et de quatre composantes textuelles : le *contexte* (s'adapter aux situations de communication où il s'agit non seulement de distinguer et d'identifier les différents genres textuels et le contexte de production mais aussi reconnaître différents supports, adapter sa lecture, etc.), le *contenu* (élaborer le thème et les idées où l'on cherche à anticiper le contenu, relier les informations lues à celles déjà connues, repérer des informations, hiérarchiser les informations principales et secondaires, etc.), la *planification* (dégager l'organisation du texte), la *textualisation* (utiliser les ressources de la langue qui comprend de nombreux éléments tels la connaissance des règles de la combinatoire des codes – oral et écrit –, la connexion permettant d'établir des liens entre les parties de phrases, les phrases et les parties de texte notamment, la cohésion qui permet d'établir les liens entre les phrases en interprétant les reprises pronominales, la modalisation ou encore le lexique ainsi que la syntaxe) et la *révision* (revenir sur son texte en réagissant ou en produisant un résumé, par exemple). Pour chaque composante, des objectifs spécifiques sont définis pour les deux cycles (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire*, p. 14).

Dès l'entrée à l'école, les jeunes élèves doivent pouvoir commencer à se représenter que ce qui se dit peut s'écrire. La familiarisation avec le monde de l'écrit suppose d'apprendre à mettre en relation le code oral (phonèmes) et le code écrit (graphèmes, graphies fondamentales, valeurs des lettres).

On trouve dans les exemples d'activités de compréhension de textes des précisions concernant la lecture. L'apprentissage de la lecture a pour objectif d'apprendre aux élèves à :

- avoir un projet de lecteur ;
- (ré)activer leurs connaissances du monde et leurs connaissances linguistiques avant d'aller dans le texte ;
- anticiper en faisant des hypothèses puis les vérifier ;
- effectuer des liens avec leurs propres connaissances ;
- questionner le texte ;
- expliciter leurs démarches.

De plus, au cycle élémentaire, il y a une centration sur le code écrit en termes d'acquisition mais il est précisé qu'un va-et-vient entre activité spécifique de décodage et compréhension doit être effectué quotidiennement.

Au cycle moyen, l'enseignement/apprentissage de la lecture doit se poursuivre : des situations d'apprentissage permettant de développer divers processus entrant en jeu dans l'acte de lire sont proposées. Cet enseignement/apprentissage vise les mêmes objectifs que pour le cycle élémentaire (avoir un projet de lecteur, questionner le texte, expliciter ses démarches, etc.).

Domaines d'enseignement de la langue

A l'école primaire, l'enseignement de la langue comporte les deux domaines suivants :

- produire et comprendre des textes de genres différents à l'écrit et à l'oral ;
- observer le fonctionnement de la langue.

Plus spécifiquement au cycle élémentaire, on cherche à amener les élèves à communiquer dans le contexte courant scolaire (p. ex. identifier leurs destinataires : l'enseignant, les camarades, et leur rôle ; identifier le but de la situation scolaire, etc.), connaître des pratiques culturelles et sociales (p. ex. s'acculturer aux pratiques langagières orales ; construire leur rapport à l'écrit, etc.), construire des concepts en lien avec l'oral et/ou l'écrit (p. ex. à l'intérieur des mots oraux, on peut isoler des unités plus petites : syllabes orales, phonèmes ; à l'écrit les phonèmes sont traduits par des lettres ou des groupes de lettres, etc.), développer leurs connaissances du monde (p. ex. s'approprier de nouveaux éléments lexicaux, etc.).

Liens entre lecture et autres domaines du français

A l'école primaire, le plan d'études préconise un lien fort entre lecture et production. On part de l'idée que la production écrite est un outil puissant pour construire des capacités en lecture pour autant que l'enseignant rende les élèves conscients de l'articulation étroite écriture-lecture. Des liens doivent également être effectués avec la dimension « fonctionnement de la langue ».

Objectifs et critères d'évaluation

On trouve dans *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire* des attentes de fin de cycle (cycle élémentaire d'une part et cycle moyen d'autre part). Au cycle élémentaire, des critères et un seuil de réussite sont définis au travers de deux activités (ces activités sont censées être précédées de séquences d'enseignement/apprentissage). En voici quelques exemples⁸.

Exemple no 1 :

(texte explicatif, texte principal accompagnés de deux autres textes, un bricolage et un récit)

- repérer et comprendre les organisateurs verbaux et non verbaux ;
- identifier, distinguer différents genres textuels et le contexte dans lequel ils ont été produits : énonciateur, destinataire, but* ;
- dégager le sujet et les aspects traités ;
- repérer dans un texte l'élément d'information recherché* ;
- situer une information, un événement dans une des parties du texte* ;
- comprendre une paraphrase ;
- interpréter les reprises pronominales.

Exemple no 2 :

(composé de six exercices indépendants portant sur des couvertures ou des quatrièmes de couverture, une table des matières ou encore des petites histoires)

- anticiper le contenu ;
- utiliser la table des matières et les titres des chapitres pour trouver les informations recherchées ;
- restituer les informations d'un texte selon l'ordre chronologique.

Au cycle moyen, les objectifs sont repris et complexifiés. L'activité proposée porte sur un récit de voyage. Les objectifs sont les suivants :

- identifier, distinguer différents genres textuels et le contexte dans lequel ils ont été produits ;
- repérer dans un texte l'élément d'information recherché ;
- savoir utiliser l'information recueillie ;

⁸ Les objectifs signalés par une astérisque* sont communs aux deux activités proposées.

- hiérarchiser les informations principales et secondaires ;
- restituer les informations d'un texte : selon l'ordre logique, chronologique ou du texte ;
- repérer et comprendre des organisateurs verbaux et non verbaux ;
- construire le sens d'un mot, d'une expression, d'une phrase, d'un texte ;
- comprendre une paraphrase.

Progression

Au cycle élémentaire, l'élève, dès le départ, doit s'exercer aux sept actions langagières et à la fin du cycle élémentaire, il doit avoir abordé une à deux fois chacune de ces actions. La progression s'entend de deux manières :

- au travers du choix parmi les genres textuels (p. ex. pas de récit de science-fiction ou d'anecdote historique) ;
- ou au travers de la complexité du contexte de production, du contenu, de la syntaxe et du lexique.

A ces différentes dimensions s'ajoute ce qui concerne l'observation du fonctionnement de la langue, c'est-à-dire entre autres la connaissance des codes (identifier des mots familiers dans la chaîne orale, des mots nouveaux, les composantes de certains mots, syllabes orales et phonèmes, reconnaître les lettres, les signes diacritiques, les mots dans différentes écritures et typographies, conceptualisation de la langue) et du monde de l'écrit (connaître les fonctions de l'écrit, identifier différents supports écrits, savoir manipuler un livre, utiliser ou fréquenter une bibliothèque).

Une épreuve commune de français est prévue à la fin du cycle élémentaire, ce qui peut avoir des incidences sur le choix des genres textuels travaillés pendant l'année.

Au cycle moyen, on préconise notamment de travailler un genre de chacune des deux actions langagières prévues pour l'épreuve de fin de cycle.

La proposition de planification prévoit d'alterner des phases de travail sur le français I (compréhension et production) et de phases où l'on met l'accent sur le français 2 (grammaire, conjugaison, orthographe) et l'enseignement continué de la lecture.

Organisation des contenus (thèmes, activités décrochées, etc.)

A l'école primaire en général, on trouve plusieurs types d'activités :

- des activités globales et complexes de communication, activités au cours desquelles l'élève apprend à produire et comprendre des textes écrits et/ou oraux, activités articulées autour d'un genre textuel (conte, explication, etc.) et s'inscrivant dans une situation de communication authentique où énonciateur, destinataire, but et lieu social de l'action langagière sont clairement identifiés ;
- des activités spécifiques (« décrochées ») portant sur des points précis non travaillés au cours des activités complexes de communication (séquences didactiques) ou nécessitant un travail de renforcement particulier (étude d'un son et de ses graphies, étude d'un verbe, découpage de la phrase en différents groupes, observation d'organismes ou d'anaphores, etc.) ;
- ou encore des activités libres (accès aux livres, journaux, revues, catalogues, dictionnaires, etc.).

Prise en compte des différences individuelles (regroupement, adaptation des objectifs, allophones)

A l'école primaire, il est proposé de diversifier les activités et de tenir compte des différences entre élèves. L'enseignant est censé « *aider les élèves dans leurs apprentissages en modulant ses interventions (différenciation)* » (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire*, p. 12), ce avant la lecture, pendant et après.

Au cycle d'orientation

Objectifs de l'enseignement du français et de la lecture

L'enseignement du français est organisé autour des éléments suivants : pratique et étude de la langue et des textes, acquisition de méthodes de pensée et d'analyse, ouverture au champ littéraire et formation à une culture.

Il a pour objectif de poursuivre les apprentissages et les acquisitions de compétences telles que communiquer (parler et écouter, lire et écrire), raisonner et réfléchir, au niveau des pratiques scolaires et des usages sociaux. Il est précisé qu'il s'agit de compétences nécessitant plus la maîtrise de connaissances procédurales (savoir comment faire pour lire ou écrire) que la mémorisation de savoirs déclaratifs sur la langue ou sur les textes et les discours.

Dans le domaine de la lecture, on cherche à rendre les élèves capables de lire aussi bien des textes fonctionnels (articles de dictionnaire, de journal, notices de montage, etc.) que des textes fictionnels (narratifs, poétiques, théâtraux, etc.).

La finalité de l'enseignement du français est de favoriser la construction des compétences spécifiques et/ou transversales en production et réception de textes oraux et écrits.

L'enseignement du français est vu comme devant être métadiscursif, métacognitif, procédural, normatif. Il s'appuie sur des interactions ou des socialisations langagières et présente des objets diversifiés.

Parmi les compétences à développer (cf. ci-dessous *domaines d'enseignement*), certaines concernent davantage la lecture. Plusieurs dimensions sont prises en compte :

- s'approprier des savoirs et les restituer : fréquenter les lieux de la documentation et savoir en utiliser les objets, prélever et consigner des informations (lire de manière sélective, traiter de l'information), restituer des savoirs ;
- s'approprier une culture : être sensible à la diversité des comportements culturels, se familiariser avec les lieux du livre, l'objet-livre, les modes de diffusion du livre, les discours littéraires, la prise de conscience de la diachronie, la comparaison de cultures différentes ;
- lire et interpréter des textes⁹ : cela suppose la construction de capacités socioculturelles, cognitives et linguistiques, linguistiques et sémiotiques (cf. *Plan d'études de français*, CO, 1999, p. 21).

La finalité principale de l'enseignement de la lecture vise à ce que les élèves deviennent des lecteurs libres et autonomes.

De plus, il est précisé que la lecture suppose un apprentissage complexe et long qui a des incidences sur toutes les autres disciplines et suppose donc une progression de textes lus tout au long des trois années du cycle. La dimension interactive de la lecture ne doit pas être occultée (ibid. p. 21-22).

⁹ Pour développer la compétence à lire et interpréter des textes, le PE de français propose différents objectifs à mettre en œuvre (p. 21-22) : 1) finaliser, motiver et socialiser les projets de lecture en fonction des activités-cadres de la classe, 2) contribuer à faire de chaque élève un lecteur actif et critique, 3) clarifier les enjeux, la fonctionnalité, les spécificités et la diversité formelle des écrits, 4) réserver l'oralisation des textes lus à des situations de communication spécialement mises en œuvre pour cela, 5) consolider ou vérifier les savoir-faire de base en lecture courante lors d'activités spécifiques, adaptées ou relativement brèves, 6) stimuler la compréhension et l'interprétation des textes par des questionnaires variés, adaptés, précis et ouverts, 7) ménager des transitions, des exercices appropriés et des progressions entre des questions permettant aux élèves de restituer le sens littéral du contenu d'un texte et celles qui portent sur la forme ou la structure du texte, 8) choisir des textes lus et étudiés en cherchant à renouveler les auteurs, les genres et les supports (y compris pour les textes non littéraires ou moins légitimés) et à varier longueur et difficultés, 9) rendre l'élève autonome dans son comportement de lecteur et ses processus de lecture en l'aidant à constituer sa propre bibliothèque.

S'il est question de textes variés, un accent important est mis sur le texte narratif pour lequel on trouve une description détaillée de la compétence lectorale (et scripturale) (ibid. p. 70).

Domaines d'enseignement de la langue

L'enseignement du français se propose de développer les compétences suivantes : s'approprier les savoirs et les restituer, s'approprier une culture, parler et communiquer, lire et interpréter des textes, écrire et produire des textes ainsi que manipuler, analyser la langue et les discours.

Le PE est subdivisé en différentes parties :

- une partie où la priorité est accordée à la *méthodologie (s'approprier des savoirs et les restituer, s'approprier une culture, parler et communiquer, lire et interpréter des textes)*,
- une partie consacrée à l'*oral*,
- une partie sur les *types et genres textuels*,
- et une partie intitulée *langue et discours*.

Liens entre lecture et autres domaines du français

La lecture doit être liée à la production mais cette correspondance est subordonnée aux exigences et aux possibilités des genres abordés : par exemple, on ne fera pas écrire de textes injonctifs et l'écriture de théâtre ou de poésie est plutôt marginale. Dans le cas des textes narratifs, textes occupant une place importante, lecture et écriture sont travaillés, le premier servant de préliminaire au second. Pour le texte argumentatif, on trouve également ces deux dimensions. La pratique du texte explicatif varie d'un enseignant à l'autre (p. ex. travail de la description, utilisation de textes hors littérature).

Objectifs et critères d'évaluation

L'évaluation consiste à apprécier les savoirs et savoir-faire des élèves et à élaborer les séquences d'apprentissage. Différentes formes d'évaluation sont mentionnées, venant s'ajouter à l'évaluation certificative institutionnelle :

- l'évaluation diagnostique afin de démarrer une séquence d'apprentissage ;
- l'évaluation formative où il s'agit de proposer aux élèves des tâches impliquant des notions ou des compétences en nombre limité.

On ne trouve pas de critères explicites mais les objectifs à atteindre sont définis dans les propositions d'activités.

Progression

D'après le PE, il n'y a pas de type de texte réservé ou spécifique à un niveau. Les principaux types textuels doivent être abordés chaque année selon un programme gradué en fonction de la difficulté de l'objet étudié et des capacités d'acquisition des élèves. Mais il est précisé que les œuvres narratives doivent être abordées chaque année à travers l'étude d'un ou de deux (sous-)genres différents : par exemple, en 7^e, robinsonnades et/ou récits étiologiques (de création) ; en 8^e, romans historiques et/ou policiers ; en 9^e, romans ou nouvelles réalistes et/ou fantastiques.

Pour introduire à la lecture de textes littéraires, on part de textes destinés à la jeunesse et de genres plus abordables par des apprentis lecteurs (récits d'aventure, récits policiers, etc.) pour aller vers les classiques de la littérature (anciens ou contemporains).

La progression se fait à travers les notions textuelles (curriculum en spirale). De plus, le niveau d'exigence (difficulté des textes à lire, complexité des notions, tâches d'écriture) dans le savoir-lire et écrire varie et augmente de la 7^e à la 9^e.

Organisation des contenus (thèmes, activités décrochées, etc.)

Les contenus sont organisés par un découpage en objectifs du maître (ce que le maître doit faire), savoir-faire à développer chez les élèves et notions à étudier pour chaque type¹⁰ et genre textuels (texte narratif, genre théâtral, genre poétique, texte argumentatif, texte informatif et explicatif), séquences didactiques, activités décrochées et proposition d'activités.

Prise en compte des différences individuelles (regroupement, adaptation des objectifs, allophones)

L'hétérogénéité et la différenciation sont prises en compte (*op. cit.* p. 36). Ainsi, il est précisé que face à une hétérogénéité en termes sociaux, culturels, psychoaffectifs et langagiers qui provoque des inégalités devant les savoirs scolaires et les capacités des élèves à se les approprier (idée de distance culturelle), le CO a pour tâche d'assurer et de consolider le bagage de connaissances des adolescents les plus démunis qu'il accueille. Des pistes sont proposées dont voici des exemples : représentations au sujet des écrits, clarté cognitive et métacognitive, socialisation, responsabilisation, motivation et verbalisation, activités de consolidation des savoirs de base.

Toutefois il est rappelé que les objectifs d'apprentissage fondamentaux sont valables pour l'ensemble des élèves d'un degré donné.

Au CEFP du SCAI

Objectifs de l'enseignement du français et de la lecture

Il n'y a pas de programme à proprement parler (sauf pour les classes d'accueil). En voici les éléments principaux : l'enseignant du français doit fournir aux apprenants des connaissances nécessaires à l'expression de leur identité, à leur vie en société et à la restructuration des notions essentielles acquises dans la langue d'origine.

Il s'agit de développer la prise de conscience des apprenants face à la culture et la langue de leur pays d'accueil.

Domaines d'enseignement de la langue

Les domaines communicationnel, linguistique, notionnel et culturel abordent les aspects suivants : compréhension et expression orale, compréhension et expression écrite.

Liens entre lecture et autres domaines du français

Il n'y a pas d'indication explicite concernant les liens entre lecture et production (ou autres domaines du français).

Objectifs et critères d'évaluation

Plusieurs formes d'évaluations sont préconisées : l'évaluation formative et certificative ainsi que pronostique, et doivent prendre en compte les trois aspects suivants : communicatif, linguistique et social.

¹⁰ Dans le PE de français du CO, on distingue *types* de textes et *genres* de textes, contrairement au primaire où la terminologie actuelle est de considérer des *genres* (prototypiques et sociaux, p. ex. la lettre d'opinion, l'interview, etc.). Les deux termes *genres* ne recouvrent pas forcément la même chose au primaire et au CO. Au CO, on emploie *type de texte* pour désigner les formes d'organisation d'un texte (superstructure) : types narratif, descriptif, argumentatif, explicatif/informatif, conversationnel, injonctif ou instructionnel. *Genres de textes* est employé pour désigner « *des entités textuelles générales configurées par des critères hétérogènes : ancrage institutionnel, intention communicationnelle, mode énonciatif, matériaux de réalisation, contenu thématique, organisation formelle, indices paratextuels* » (PEF, p. 126) : par exemple, des lettres officielles, des tragédies, mais aussi des romans, du théâtre ou encore des sous-genres tels que les romans réalistes, de science-fiction, des policiers, etc.

Progression

La progression se veut spiralaire, fondée davantage sur la dimension communicative plutôt que grammaticale, et sur les entrées langagières.

Organisation des contenus (thèmes, activités décrochées, etc.)

Le PE du SCAI comporte différents thèmes : 1) l'identité, 2) l'espace et l'environnement, 3) le temps qui passe, 4) la vie scolaire, 5) les relations familiales et amicales, 6) les intérêts et loisirs, 7) la santé, 8) les activités quotidiennes et la vie professionnelle, 9) la vie en société, 10) les cultures et la culture.

Prise en compte des différences individuelles (regroupement, adaptation des objectifs, allophones)

Il n'y a pas de précisions à ce sujet mais on peut supposer que les différences individuelles inhérentes à la population du SCAI sont prises en compte quotidiennement.

En bref

On peut observer une centration différente concernant les grandes lignes des plans d'études de l'école primaire et du CO (et même entre les deux cycles de l'école primaire). L'approche est différente et les théories sous-jacentes ne sont pas les mêmes (modèle des genres au primaire, orientation davantage centrée sur les types de textes, voire les genres littéraires au CO), focalisation lecture-écriture (l'écriture précédant la lecture) au primaire, des liens lecture-écriture dépendant davantage du contexte. L'approche différente résulte également de la structure : dans un cas un enseignant généraliste, dans l'autre un enseignant d'une discipline, le français, ce qui a inévitablement un effet sur le choix des textes. L'âge et les compétences des élèves orientent également les approches : au cycle élémentaire, la centration se fait sur l'acquisition du code écrit en parallèle avec la construction de la compréhension ; au cycle moyen, cet apprentissage se poursuit et se consolide. Au CO, l'apprentissage est censé être achevé dans les grandes lignes et l'on mettra davantage l'accent sur les textes littéraires et leur interprétation.

2. Les moyens d'enseignement

Les principaux moyens d'enseignement concernant la lecture, en vigueur durant l'année 2005-2006 (notamment) ont fait l'objet d'une analyse. Dans cette analyse, ne sont pas prises en compte les nombreuses brochures du Service du français consacrées à la lecture ou à l'apprentissage continué de la lecture pas plus que les séquences didactiques COROME. On mentionnera sans entrer dans les détails une approche particulière mise en place depuis de nombreuses années à la Maison des Petits (école enfantine genevoise dépendant de l'Université, FPSE) (cf. les travaux de Rieben et Saada-Robert)¹¹. Pour analyser ces moyens, nous nous sommes inspirés de la grille réalisée par la CIIP. L'analyse sera présentée en fonction des principales rubriques : *caractéristiques générales, démarches, contenus d'enseignement/apprentissage, diversité et cohérence des démarches d'enseignement proposés, adaptation aux élèves et ouverture vers d'autres disciplines et d'autres langues.*

¹¹ Dans cette école, l'enseignement de la lecture-écriture, de la 1E à la 2P (CE1 à CE4) se base sur des situations-problèmes ouvertes. Lecture et écriture sont travaillées conjointement. Les situations-problèmes sont le lieu de découvertes et de constructions des objets du savoir langue écrite pratiquées en alternance avec des activités spécifiques centrées sur une seule composante du savoir (consolidation). Les situations-problèmes sont construites autour de différentes phases par lesquelles les élèves passent : lecture/écriture émergente (dès le début du cycle élémentaire, puis dictée à l'adulte, suivie de la construction d'un texte de référence et enfin, une production textuelle orthographique. Relevons que cette démarche originale a fait l'objet récemment du prix de la CORECHED.

A l'école primaire

A l'école primaire, il existe d'une part des manuels ou méthodes de lecture ou encore des recueils de textes, à raison d'un par degré, et d'autre part de nombreuses brochures élaborées par le secteur du français qui abordent des genres de textes variés¹². Dans les premiers degrés (1P-2P), de nouveaux manuels, élaborés sous la responsabilité de J. Fijalkow : *Quatre saisons pour lire* (2 volumes) et *J'apprends à lire avec Tibili*, ont été introduits en 2005. Le second n'est pas un manuel de lecture mais un CD qui contient des exercices d'entraînement à la lecture pour les élèves. Il n'y a donc pas à proprement parler de moyen d'enseignement spécifique à la 2P mais on peut considérer que *Quatre saisons pour lire* est suffisamment riche pour être utilisé également en 2P.

Le moyen d'enseignement prévu pour la 1P se démarque des autres moyens existant au cycle moyen, construits dans une autre logique et moins récents, qui sont plutôt présentés sous forme de recueils de texte. C'est pourquoi depuis plusieurs années, des brochures portant spécifiquement sur la lecture ou son apprentissage continué ont été élaborées par le secteur du français pour compléter ces manuels, au cycle élémentaire et plus récemment au cycle moyen. A cela on peut ajouter les nombreux ouvrages de la BISCO dans lesquels les enseignants peuvent puiser.

Au cycle moyen, on trouve les moyens suivants : pour la 3P, *Aux mille et un mots* (1985, Office romand de publication), pour la 4P, *A fleur de mots* (1986, Office romand de publication), pour la 5P *Sélectures* (1987, Office romand des publications) et pour la 6P, *Au fil des textes* (1988, édité par COROME).

Caractéristiques générales

En 1P, *Quatre saisons pour lire* se compose de deux manuels pour l'élève, un fichier photocopiable, un livre pour le maître et six petits albums, courtes histoires ou documentaires abordant les mêmes thèmes (p.ex. Noël, l'école, la différence, etc.). Dans le livre du maître, on trouve une contextualisation générale par rapport à l'école : aider les élèves à cerner les enjeux de l'école, connaître le fonctionnement de l'école, organiser la vie de sa classe. On trouve également les choix théoriques sur l'apprentissage et l'enseignement en général et ceux de la langue écrite en particulier (approche globale, mettre les élèves très tôt en situation de lecture authentique et en situation de production de l'écrit sous diverses formes ainsi qu'amener les enfants à comprendre le système écrit en s'appuyant sur les activités de lecture et d'écriture). Par ailleurs, concernant la lecture, six compétences ou objectifs sont donnés faisant appel aux activités du manuel, mais aussi hors manuel et au travers de l'évaluation : C1 connaître la spécificité de l'écrit, C2 s'orienter dans l'écrit, C3 construire du sens à partir de l'écrit, C4 analyser le code écrit, C5 entrer dans la culture de l'écrit et C6 reproduction et production de l'écrit. La méthode utilisée au début de l'apprentissage est un travail sur les sons ainsi que sur les relations oral/écrit. Les textes proposés aux élèves proviennent de la littérature enfantine ou de jeunesse. L'enseignant est relativement bien encadré : les étapes de l'enseignement y sont décrites pas à pas.

Au cycle moyen, les ouvrages prévus sont moins directement orientés vers des activités de lecture. Ces recueils de texte ne comportent pas de document d'accompagnement. En 3P, les moyens d'enseignement (*Aux mille et un mots*, 1985) comportent un livre du maître, deux fascicules d'exercice pour les élèves, un cahier de référence avec des listes de mots et le livre avec les textes destiné aux élèves qui comprend des fiches d'exercices de lecture. L'approche se veut notionnelle et thématique en lien avec *Maîtrise du français*, méthodologie du français en vigueur à l'époque. On vise une lecture intégrale ou sélective. L'origine des textes est variée ; littérature jeunesse, écrits fonctionnels, diagrammes, BD, chansons, journaux, livre des sciences. Des activités-cadre sont organisées par

¹² Ces brochures sont élaborées sous la forme de séquences didactiques et commencent dès la 1E. Elles lient le plus souvent lecture et écriture. Celles consacrées à la 1P et à la 2P portent principalement sur des histoires (narrer) ou des textes poétiques mais on en trouve également sur des textes ayant pour but de régler des comportements, argumenter, s'approprier des savoirs ou relater. Ces brochures traitent de nombreux aspects ou compétences. Pour le cycle moyen, outre les séquences didactiques proposées ciblant un genre textuel, des activités visent l'apprentissage continué de la lecture (« écrire pour lire » ou « lire pour écrire pour mieux lire »).

thèmes autour des différents domaines du français. En 4P, on trouve plus ou moins le même type d'organisation avec *A fleur de mots* (1986). La lecture n'y est toutefois pas traitée dans le livre du maître mais il y a un fichier lecture à part avec des fiches autocorrectives. L'origine des textes est à peu près la même : on y trouve de la littérature jeunesse, des classiques, des traductions et de la littérature suisse. Il ne semble pas y avoir à proprement parler d'encadrement du travail de l'enseignement dans ces moyens. En 5P, on trouve le même type d'éléments, avec *Sélectures* comme recueil de textes (1987). On trouve également un cahier de l'élève et un fichier autocorrectif mais plutôt orientés vers la structuration (grammaire, conjugaison, orthographe). Il est précisé que l'élève devrait acquérir la technique de lecture, être capable de lire seul, poursuivre son apprentissage par une pratique régulière afin de développer son capital-mots, la compréhension et la vitesse de lecture. Il est intéressant de constater cet accent sur une certaine forme d'apprentissage continué de la lecture dès 1985. L'origine des textes est la même qu'en 4P. Enfin, en 6P avec *Au fil des textes* (1988), en plus des éléments des degrés précédents, figurent en matière d'objectifs visés les techniques de lecture (exhaustive et sélective) ainsi qu'un portrait du bon lecteur, à savoir lire vite et retenir ce qu'on lit. L'origine des textes est sensiblement la même que précédemment : littérature jeunesse, classique, traduite (p. ex. *Le K* de Buzatti) ou suisse (extraits de Ramuz).

Démarches, contenus d'enseignement/apprentissage

En 1P, on observe une grande diversité des types de textes se référant à de nombreux thèmes : images, recettes, poésies, journaux, pages de catalogue, publicités, documentaires, interviews, Déclaration des Droits de l'enfant, BD, etc.

Du point de vue de la relation lecture-production écrite, la lecture précède la production : p. ex. *Écris une légende, Imagine ce que disent les animaux à Tibili*. On observe aussi des liens entre grammaire et travail sur les sons. La mallette regroupant le matériel comprend également un manuel de grammaire en lien avec les autres documents.

Au cycle moyen, on trouve également une diversité de types de texte. En 3P, par exemple, on mentionne des types de lecture : pour s'informer, pour réaliser quelque chose, découvrir une histoire, pour le plaisir, ce qui pourrait s'apparenter aux genres de textes ou aux regroupements de genre. On peut également travailler par thème (téléphone, habitat, voyages, montagne, temps qu'il fait, médias, sports, eau, oiseaux, transports, loup, etc.).

Lecture et production se déroulent à des moments différents. Les liens avec les autres domaines du français se présentent par l'utilisation d'un même thème.

En 4P, *A fleur de mots*, les textes abordés sont plus ou moins les mêmes (contes, extraits de romans, BD, description de personnages, bricolages, chanson/poèmes, science-fiction, petites annonces, dialogues, documentaires). Les thèmes choisis concernent les domaines suivants : art et musique, aventures et mystères, activités humaines, les quatre éléments, aliment-nature, loisirs, fêtes et couleurs, communication.

En 5P, *Sélectures* se distingue un peu des manuels des deux degrés précédents. Ainsi, on trouve deux tables des matières, l'une organisée par thèmes (pays de l'étrange et du rêve, voyages et découvertes, monde animal, recherche du temps passé, coins et jeux, énigmes et aventure, sciences et techniques, etc.) et l'autre par « genre ». Les textes sont de type variés : BD, documentaires, romans, journaux, lettres, contes et légendes, règles de jeux, nouvelles, textes explicatifs, théâtre, textes pratiques, textes scientifiques (selon la terminologie employée).

On trouve également des activités combinant lecture et expression : p. ex. produire un conte suite à la lecture.

En 6P, on retrouve les mêmes tables des matières avec la même diversité de textes à laquelle s'en ajoutent d'autres (biographies, fables, reportages et même des photos). Les thèmes sélectionnés sont les suivants : cette nature qui nous entoure, la mer, des bêtes pas si bêtes, portraits et caractères, des hommes différents, de l'homme à la machine, du journal et la télévision, énigmes et aventures, arts et loisirs, science et fiction, etc. Sur certaines pages sont indiqués des mots-clés. Lecture et production se déroulent plutôt comme en 3P et 4P : on lit puis on produit.

Progression

En 1P, le moyen d'enseignement *Quatre saisons pour lire* prévoit une progression pas à pas et semaine par semaine, puis par période. Dans l'ensemble, les contenus sont adaptés aux connaissances des élèves.

Au cycle moyen, les moyens utilisés ne comportent pas d'indication de progression ni d'indication d'enseignement/apprentissage. Par contre, les textes sont adaptés aux élèves, de difficulté et de longueur variables.

Diversité et cohérence des démarches d'enseignement proposées

En 1P, les activités proposées sont organisées par période, avec des histoires à suivre et une temporalité des séances.

On observe une alternance et une articulation d'activités complexes portant sur le sens et d'activités spécifiques décrochées portant sur le code. Elles portent sur la compréhension, le travail sur les sons, la structuration, les syllabes, etc. Voici quelques exemples de consignes :

- *Remettre des phrases dans l'ordre*
- *Séparer les mots*
- *Retrouver le locuteur*
- *Remplir les blancs dans des textes à trous (lettres, mots manquants)*

Différents types de lecture sont également pris en compte.

Les activités sont diversifiées, portant aussi bien sur la lecture, l'écriture et la structuration. Les supports écrits sont variés.

Une particularité de *Quatre saisons pour lire* est également la prise en compte de l'évaluation intégrée aux séquences d'enseignement : on trouve un diagnostic au début des séquences, un bilan régulier à la fin des périodes et des activités de remédiation sont proposées.

Dans les moyens d'enseignement du cycle moyen, on ne retrouve pas ces caractéristiques. On relèvera toutefois une diversité de supports écrits, incluant même en 6P des photographies.

Adaptation aux élèves

Le moyen d'enseignement pour la 1P est présenté de manière claire et lisible pour les élèves. Il y a un certain nombre d'icônes (p. ex. dessin de crayon, palette, etc.) repris tout au long du livre de l'élève. Les consignes orientent le travail de l'élève : « relis la liste des couleurs, dessine un animal de la liste, cherche dans un journal des photos ou des textes qui parlent de l'école, je lis une image, je découvre l'histoire », etc.

Les auteurs ont choisi des thèmes adaptés aux intérêts des élèves : l'école, Noël, etc. Un effort a été fait pour tenir compte de la diversité des élèves : ainsi, les différences sont un thème abordé dans le moyen d'enseignement.

L'élève est guidé dans ses apprentissages au moyen entre autres de la lecture-découverte.

Les tâches sont nivelées et comportent des aides différentes : plus nombreuses, plus étalées dans le temps, en groupe, avec des objectifs différents pour des élèves en difficulté. On trouve également des activités pour prolonger, des activités de relecture (p. ex. « cherche des livres sur les animaux ») ou des projets d'écriture.

Au cycle moyen, les quatre moyens ne comportent pas d'explicitation des objectifs. Toutefois, à l'exception de celui prévu pour la 6P, ils s'adressent directement aux élèves et comportent une préface pour ce dernier. Il n'y a pas de consignes. Dans l'ensemble, textes et activités sont adaptés aux intérêts et au monde des élèves.

On trouve une certaine aide à l'apprentissage : par exemple, on donne des précisions en fonction de l'information recherchée, on précise également s'il s'agit d'une lecture intégrale ou sélective, ou encore de lecture rapide ou exhaustive. Dans l'ensemble, ces moyens ne comportent pas de moyens de différenciation. Par contre, on trouve des propositions d'activités de prolongement.

En 4P, d'autres cultures sont prises en compte : p. ex. Bai-kai, contes du Tibet.

Ouverture vers d'autres disciplines et d'autres langues

En 1P, on trouve quelques liens avec d'autres langues, notamment par rapport aux différences. Par ailleurs, la comparaison avec les autres langues peut s'effectuer grâce aux moyens d'enseignement d'Éducation et Ouverture aux langues (EOLE). Concernant les autres disciplines, elles sont abordées de par les thématiques variées (sciences, documentaires, etc.). Au cycle moyen, la situation est assez proche, on trouve assez peu de liens avec d'autres langues (un ou deux exemples en 3P). Quant aux liens avec d'autres disciplines, ils se manifestent par la présence de textes scientifiques.

Une rubrique supplémentaire de la grille concernait les qualités formelles. Dans l'ensemble, les différents moyens sont bien présentés du point de vue de la mise en page, des illustrations, etc., et l'on observe une certaine qualité au niveau de la langue utilisée. On relèvera un seul point faible dans le manuel de 6P où l'on a voulu unifier les caractères des textes présentés, gommant ainsi leur présentation d'origine.

Au cycle d'orientation

Au CO, on trouve d'une part des livres que les élèves sont censés lire, choisis sur la base du plan d'études, ainsi que des ouvrages portant sur la lecture ou l'écrit de manière plus générale. Trois ouvrages coexistent dans les différents établissements (sélectionnés par établissement)¹³ : il s'agit d'ouvrages français, *L'Art de lire*, *Maîtrise de l'écrit* et *Le français au collège*. Chacun d'entre eux est décliné par degré (selon la numérotation française) de la 6^e à la 3^e¹⁴ (ce qui correspond en âge à la 6P et à la 9^e). *L'Art de lire* a été le plus souvent sélectionné par les établissements, en deuxième place on trouve *Maîtrise de l'écrit* et en troisième *Le français au collège*. Quelques rares établissements utilisent les trois en parallèle.

Caractéristiques générales

L'Art de lire (Bordas 1991-96, élaboré par Colmez, Astre et Defradas) comporte par degré un livre pour l'élève et un livre du professeur. Les objectifs visés sont les suivants : devenir un lecteur autonome, être capable de lire efficacement tous les types et genres de textes (du texte documentaire au texte littéraire, en passant par le texte argumentatif). Il s'agit du moyen le plus orienté vers la lecture (des trois utilisés au CO). Les textes proposés sont d'origine variée : littéraire (jeunesse, classique ou contemporaine), non littéraire, presse, assez peu de littérature étrangère.

Les différents manuels sont organisés en chapitres, avec une méthode « pas à pas ». On trouve différentes rubriques : un espace méthode (observation : observer et collecter des informations, analyser et déduire, conclure), mémorisation, à retenir, coin lecture, lecture-évaluation.

Maîtrise de l'écrit (sous la direction d'A. Bentolila¹⁵ ; Nathan, 1994-96) est élaboré par des ténors de la didactique du français, dont les concepteurs du plan d'études de français. On retrouve les mêmes composants que pour *L'Art de lire* : un livre par degré pour l'élève et un pour le professeur. Les manuels sont organisés en chapitres, composés de séquences comportant des mouvements (sous-objectifs). Les objectifs diffèrent selon le degré : en 6^e, il s'agit de savoir écrire un texte de fiction, un poème, construire une argumentation ou faire un brouillon. En 5^e, d'autres types d'écrits sont abordés

¹³ Ces moyens d'enseignement sont à la disposition des élèves mais ne leur sont pas distribués personnellement.

¹⁴ Pour la 7^e, les enseignants utilisent ceux de 6^e et 5^e en fonction du PE genevois, en 8^e, ceux de 5^e et 4^e et en 9^e, ceux de 4^e et 3^e.

¹⁵ Les auteurs varient un peu selon les degrés.

au travers de l'écriture : récit de fiction, robinsonnade, poésie et texte explicatif. En 4^e, on vise des objectifs plus généraux tels que la finalisation et le décloisonnement des apprentissages. Enfin, en 3^e, on cherche à mettre l'accent sur les textes et les discours, à décloisonner les apprentissages. On se réfère à un modèle d'élaboration des textes, à la progression dans les apprentissages. Les aspects pluridisciplinaires ou interdisciplinaires sont évoqués. On parle également de la pédagogie de soutien.

Le troisième moyen, *Le français au collège* (C. Luxardo et H. Potelet, Hatier : 1996-97), comporte également un livre pour l'élève et un pour l'enseignant. Selon les degrés, le moyen est plus ou moins orienté vers la lecture (en 6^e « De la découverte des textes à l'expression », en 5^e « De la lecture des textes à l'expression » et en 4^e et 3^e « Littérature et pratique du français »). On ne trouve pas véritablement d'objectifs affichés dans le livre de l'élève. La littérature proposée est surtout francophone, classique, parfois de jeunesse et éventuellement de type encyclopédique. Les manuels sont organisés en chapitres avec les rubriques suivantes : « observons » et « retenons ».

Démarches, contenus d'enseignement/apprentissage

Dans *L'Art de lire*, la démarche proposée est d'entrer dans les textes en les observant (p. ex. la couverture) et en les comparant. On trouve une diversité des genres ou des types de texte : publicités, presse, nouvelles, poésie, policier, encyclopédies, BD, plans, cartes, etc.

La situation de communication est prise en compte, notamment au travers du contexte de production, de façon toutefois moins marquée que dans *Maîtrise de l'écrit*.

Les liens entre lecture et écriture se présentent de la manière suivante : la lecture est suivie de l'écriture.

La lecture est également liée à d'autres domaines du français tels que le vocabulaire (lexique, sens figuré, registre de langue) ou à la grammaire (temps et lieu, ponctuation).

Les contenus d'enseignement proposés suivent une progression du texte simple au plus complexe, littéraire ou non. Ils sont adaptés au niveau et aux connaissances des élèves. Les types ou genres de textes ainsi que les activités proposées varient selon les degrés : au début du secondaire par exemple, l'accent se portera sur l'observation de la présentation de textes divers, l'exploration du vocabulaire, le texte d'information, le récit et son fonctionnement, les contes et légendes, une initiation au théâtre et à la poésie. A la fin du secondaire I, on cherchera à situer le texte, à en déterminer les enjeux, à réunir et exploiter une documentation, découvrir l'argumentation ou poursuivre des activités proposées dès la 7^e (p. ex. analyse du fonctionnement du récit, étude du texte de théâtre, découverte de la poésie, etc.).

Dans *Maîtrise de l'écrit*, l'entrée se fait également par les textes. Les genres ou types sont variés et reprennent ceux mentionnés dans le plan d'études. Ils diffèrent selon les degrés : on y trouve des textes encyclopédiques, de la poésie, du théâtre, des nouvelles (policieuses, fantastiques), des dialogues, des contes, etc. Au début du secondaire, l'accent est mis sur la signification de l'écrit, le brouillon, les récits brefs, le script d'actions, la construction du récit et les personnages, les temps et le récit mais aussi sur l'argumentation et les poèmes. Plus tard, on peut observer un double mouvement : d'une part, des éléments déjà abordés qui vont être approfondis (curriculum en spirale) et d'autre part, d'autres types de textes propres à tel degré (p. ex. récit d'énigme, écrit fantastique, lecture et production de consignes, argumentation et résumés, etc.).

Un effort est porté pour prendre en compte la situation de communication : on trouve notamment des éléments explicites concernant la situation de lecture, le point de vue lecteur-scripteur, le destinataire du texte.

Concernant la relation lecture-écriture, contrairement à *L'Art de lire*, on part de la production, mais l'observation des textes suppose également leur lecture. Comme le précisent les auteurs (livre du professeur de 4^e, p. 3), « *l'acquisition de la compétence scripturale, compte tenu de la complexité de ce savoir-faire, gagne à être articulée aux autres apprentissages que développe la discipline Français, en particulier la lecture et la langue.* » Dès la 4^e, la lecture devient un élément explicite. La lecture est également liée à la syntaxe, la conjugaison ou la textualisation. En 6^e, on mentionne aussi les substituts, les verbes de communication, la ponctuation. On trouve également un discours sur la langue.

On peut observer une certaine progression à l'intérieur des séquences et un curriculum en spirale (par exemple en 3^e, il est explicite). Les contenus sont adaptés au niveau de connaissances des élèves : complexité, type d'écrits, en fonction du plan d'études, dotation horaire. Ainsi au début du secondaire, l'accent est mis sur le pôle narratif et argumentatif (lire, produire, étudier diverses formes de récits, s'entraîner à l'expression orale d'un point de vue argumenté) ; à la fin du secondaire I, les deux pôles sont repris de manière approfondie : pour le pôle argumentatif, on cherchera à étudier les principales formes d'argumentation et pour le narratif à enrichir la pratique des formes du récit.

Dans *Le français au collège*, l'entrée par les textes est nettement moins marquée. On trouve une moins grande diversité de textes que dans les deux autres moyens. La prise en compte de la situation de communication est peu présente.

La relation entre compréhension et production n'est pas explicite mais on peut en déduire implicitement que l'expression suit la lecture. On trouve également des liens avec d'autres domaines du français, mais de manière successive : avec le lexique, l'organisation du texte ou des particularités.

Une certaine progression se manifeste à l'intérieur des séquences : par exemple, dans celui consacré à la 4^e, la structure est progressive : une première partie, *Savoir faire*, aborde l'apprentissage de méthodes et de techniques concrètes (faire des fiches, prendre des notes, comprendre une consigne, faire une introduction), puis on met l'accent sur *lire et expliquer* (mise en place de notions telles que les champs lexicaux, les temps et modes, la tonalité, etc.) et les différentes formes de discours, avec une place privilégiée accordée à l'explication et à l'argumentation ; la troisième partie a pour objectif d'*écrire* et de *composer*. Les contenus sont plutôt adaptés au niveau de connaissance des élèves.

Diversité et cohérence des démarches d'enseignement proposées

L'Art de lire présente les différentes activités en fonction d'un découpage en objectifs, observation, activités, explication de vocabulaire, questions, (éléments) à retenir, fiches texte. On trouve une alternance d'activités complexes et d'activités plus spécifiques. Activités et tâches sont variées. La dimension évaluative est également prise en compte et intégrée aux activités mais on ne trouve pas d'éléments pour diagnostiquer les difficultés.

Dans *Maîtrise de l'écrit*, les chapitres sont découpés en séquences, mouvements, sous-objectifs autour de savoir et de savoir-faire à acquérir, de questions aux élèves et de présentations de textes. Pour les élèves, on trouve le découpage suivant : observation, application puis « retenons » (sous forme d'un encadré mémoriel).

Les activités complexes et celles spécifiques alternent : par exemple écrire un texte au sens large, activités centrées sur la syntaxe (p. ex. ponctuation) ou l'orthographe. Les types d'activités et de tâches sont variés. Les écrits sont de provenance diverse.

L'évaluation n'est pas prise en compte. On trouve dans le manuel de l'enseignant de 6^e une description des difficultés des élèves concernant surtout l'écriture en lien avec les résultats à l'évaluation à l'entrée en sixième (difficultés à contextualiser, planifier et textualiser leur texte ainsi qu'à le réviser).

Le français au collège est organisé en séquences d'enseignement. On trouve beaucoup d'activités techniques et un certain nombre d'activités plus larges. Dans l'ensemble, les activités sont moins variées que dans les autres moyens. Comme dans les autres moyens, les supports sont essentiellement de type écrit.

L'évaluation n'est pas prévue dans les activités.

Adaptation aux élèves

L'Art de lire explicite les objectifs aux élèves en leur disant ce qu'il faut faire et à quoi cela va servir. Les consignes sont claires et lisibles, les textes et activités sont dans l'ensemble adaptées aux intérêts et au monde des élèves. Par contre, on n'observe pas de véritable prise en compte de la diversité des élèves (notamment culturelle).

On trouve des activités d'apprentissage explicites ou de construction des notions, mais ni aide explicite à l'apprentissage (stratégies), ni moyens de différenciation ou activités de consolidation ou de remédiation.

Dans *Maîtrise de l'écrit*, les objectifs sont explicités aux élèves, chaque séquence comportant des objectifs généraux. Les consignes sont claires et lisibles. Les thèmes sont adaptés aux intérêts et au monde des élèves : on y trouve des thèmes très variés, journal scolaire, film, dialogues entre jeunes, BD. Il n'y a pas véritablement de prise en compte de la diversité des élèves, culturelle entre autres.

On y trouve également des activités d'apprentissage explicites et de construction de notions, ainsi que des aides à l'apprentissage au moyen de stratégies précisées : encadrés mémoriels, incitation à réfléchir sur le texte ou sur sa forme, stratégies. En lien avec les *Instructions officielles* françaises, la prise en compte des difficultés des élèves par une pédagogie de soutien (orientée plutôt vers l'écriture de textes) est développée. Les auteurs prévoient dans chaque ouvrage des activités visant à travailler les représentations des élèves en difficulté, à leur faire prendre conscience des fonctions ou du fonctionnement de l'écriture, à leur faire acquérir progressivement la maîtrise de l'écriture, à leur faire découvrir la rhétorique des écrits scolaires, et leur proposent des activités ludiques et créatives. Toutefois, on ne trouve pas explicitement de moyens de différenciation ni d'activités de consolidation ou de remédiation explicites.

Le français au collège indique aux élèves ce qu'il faut faire : « à quoi ça sert ? », « objectif général ». Comme dans les deux autres moyens, les consignes sont claires et lisibles.

Les textes et les activités assez classiques sont plus ou moins adaptés aux intérêts et au monde des élèves. La diversité des élèves n'est pas non plus prise en compte.

On trouve des activités d'apprentissages explicites portant le plus souvent sur des connaissances spécifiques. L'aide à l'apprentissage (stratégies), les moyens de différenciation ou des activités de consolidation ou de remédiation ne figurent pas non plus dans ce moyen d'enseignement.

Ouverture vers d'autres disciplines et d'autres langues

Dans les trois moyens d'enseignement, il n'apparaît pas véritablement de lien avec d'autres langues et leur apprentissage (en les comparant par exemple).

Concernant la référence à l'usage du français dans d'autres disciplines, *L'Art de lire* et *Maîtrise de l'écrit* font des liens avec d'autres domaines : par exemple *L'Art de lire* avec l'histoire, la géographie (cartes) et l'actualité, et *Maîtrise de l'écrit* également avec l'histoire (roman historique), les textes encyclopédiques, la place du souvenir et consacre un chapitre à l'explication. *Maîtrise de l'écrit* introduit de manière explicite dans le livre du maître (en particulier de 3^e) une référence à la pluri- et l'interdisciplinarité en reprenant les instructions officielles. Sont introduits des chapitres méthodologiques pour aider les élèves à s'approprier les savoirs et à les restituer : écrire pour expliquer, écrire une fiche de lecture, justifier un point de vue, résumer et prendre des notes.

Enfin, les qualités formelles diffèrent un peu d'un moyen à l'autre. *L'Art de lire* utilise une forme relativement moderne et certains supports attrayants pour les jeunes comme des extraits de BD. *Maîtrise de l'écrit* utilise une présentation de bonne qualité et variée grâce à un graphisme et une mise en page agréables. Enfin, *le français au collège* a choisi une mise en page unifiée gommant un peu les différences de provenance des textes et leur authenticité.

En bref

Les moyens d'enseignement diffèrent aussi bien à l'intérieur du primaire ou du CO qu'entre les deux ordres d'enseignement. Certains sont axés principalement sur la lecture et son apprentissage (p. ex. *Quatre saisons pour lire*, *L'Art de lire*) même si elle est reliée explicitement avec l'écriture. Dans le cas de *Maîtrise de l'écrit* l'accent est davantage porté sur l'écriture. Dans la majorité des moyens, on trouve une grande variété d'écrits ; dans certains cas, un travail sur l'image est également réalisé.

Concernant la prise en compte de la situation de communication, la situation est assez variable : certains moyens comme *L'Art de lire* ou *Maîtrise de l'écrit* y accordent une grande importance, d'autres moins. Il en va de même pour l'évaluation et les activités de remédiation prévues qui sont dans l'ensemble assez rares : *Quatre saisons pour lire* prévoit activités d'évaluation et remédiation.

Dans la majorité des cas, les activités sont variées, alternant activités complexes et activités plus ciblées sur une notion ou un point précis.

Dans l'ensemble, les moyens et les textes sont adaptés aux élèves et suivent une progression à l'intérieur du degré ou entre degrés. Les moyens utilisés au secondaire I suivent une double logique : d'une part, des textes ou types de textes propres à un degré, de l'autre, des thèmes ou méthodes repris et approfondis au fil des années sous forme de curriculum en spirale.

3. Formation initiale et continue

Formation initiale des enseignants pour l'école primaire

Au primaire, la formation initiale, dispensée à l'Université en sciences de l'éducation, licence mention enseignement (LME), comporte un tronc commun en 1^{re} année puis trois années en LME.

Les deux modules de didactique I et II sont composés en tout de 60 crédits pour l'ensemble des disciplines (français, mathématiques, arts plastiques, musique, éducation physique, allemand, géographie, histoire et sciences), certains existant les deux années comme le français et les mathématiques, d'autres seulement sur une. Le français représente une part importante : 10 crédits répartis sur les deux ans.

L'approche retenue par l'équipe de didactique est celle de la lecture-écriture, c'est-à-dire que les deux aspects sont très liés : on écrit pour (apprendre à) lire (ou en lisant) et on lit pour écrire. Un des objectifs visés est de constituer des outils métalinguistiques en rapport avec les objectifs officiels (DEP, 1999).

La lecture de textes est un des moyens privilégiés utilisés et porte sur différents éléments tels que les séquences didactiques COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*, les brochures du secteur du français ou les séquences Nathan (les objectifs du PE sont opérationnalisés dans les séquences COROME).

La centration est davantage mise sur les genres de textes, en cherchant à doter les étudiants de connaissances sur les genres, que sur les méthodes.

En plus de ce tronc commun, les étudiants peuvent choisir plusieurs cours ou séminaires qui traitent de l'enseignement de la lecture tels que *Didactique de l'entrée dans la culture de l'écrit et didactique de la lecture* ainsi que deux séminaires de recherche, *Processus socio-cognitifs d'apprentissage scolaire (la microgenèse de l'entrée dans l'écrit)*, et *Initiation à la recherche en didactique du français*.

Le cours sur l'entrée dans l'écrit et la didactique de la lecture porte à la fois sur le début de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cycle élémentaire et sur l'enseignement continué jusqu'à la fin du primaire. Il vise deux objectifs : « la construction de connaissances théoriques concernant l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (recherches en didactique, en psycholinguistique et en linguistique discursive) ; la construction de connaissances sur les pratiques d'enseignement de la lecture/l'écriture au cycle élémentaire et de la lecture continuée au cycle moyen » (cf. PE 2005-2006). Des textes de base sur les processus d'apprentissage linguistiques et sociolinguistiques sont présentés puis les composantes de la lecture qui devraient être présentes dans les manuels et l'enseignement sont dégagées. Une grille de lecture est ainsi constituée afin de reprendre les points fondamentaux tels que les éléments extralangagiers, les contextes de communication, les éléments textuels et de scripturalité, logographiques, alphabétiques et orthographiques. Les liens entre lecture et écriture sont aussi abordés ainsi que le métalangage, la

différenciation culturelle, les dispositifs, l'organisation du travail ou l'effet des supports. Dans la partie consacrée à l'enseignement continué de la lecture, on procède un peu différemment en se centrant encore plus sur la compréhension d'un texte et réfléchissant aux obstacles de compréhension. Moyens et pratiques font également l'objet d'une analyse.

Le premier séminaire de recherche aborde l'acquisition de la langue écrite au moyen de recherches récentes en psycholinguistique, ainsi que les processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture-écriture (et notamment les processus microgénétiques d'interactions enseignant-élèves).

Enfin, le second séminaire a aussi comme objectif d'initier à la recherche en didactique du français en se centrant sur un objet de recherche autour de la lecture d'un récit dans les grands degrés : les dispositifs des cercles de lecture (au travers de textes narratifs). Les cercles de lecture servent à articuler compréhension de texte et dispositif. Deux pôles sont pris en compte : le lecteur et le texte (du point de vue de ses propriétés).

Dans le cadre de l'unité de formation « filée », quatre séances sont consacrées à la lecture où différents thèmes sont abordés tels que l'histoire de la discipline et celle des méthodes, la constitution de la discipline « français », etc.

Le premier cours fréquenté par un public diversifié est, d'après l'estimation faite par les formatrices, suivi par la moitié des futurs enseignants (volée LME) ; les deux séminaires sont nettement moins fréquentés.

En d'autres termes, il n'y avait pas à l'époque de nos entretiens avec les formateurs-trices de la LME véritablement de cours obligatoire sur l'enseignement de la lecture mais d'après l'une des formatrices, les stages de 3^e année servent de filtre, dans le sens qu'un étudiant qui ne connaîtrait rien à cette problématique ne pourrait pas réussir son stage. Depuis 2006-2007, les cours de didactique de la lecture *L'entrée dans l'écrit et ses méthodes* et *L'enseignement continué de la lecture* sont obligatoires pour les étudiants de la LME. Cette formation présente des avantages et des inconvénients comme n'importe quelle formation. Il semble toutefois que le rapport entre démarche/méthode et éléments plus théoriques n'est peut-être pas assez solide ; par contre, le fait de bien comprendre les plans d'études peut aussi être profitable. En fait, le postulat pris à Genève réside dans une formation universitaire et non une école professionnelle. On cherche plutôt à développer des compétences, ce qui diffère des savoirs acquis dans une école professionnelle.

Les compétences à développer chez les élèves

L'accent mis sur les différentes composantes est différent selon les moments du cursus, même si les composantes extralangagières et langagières sont présentes tout le temps : par exemple, en 1P-2P, les composantes textuelles (lecture de l'enseignant à haute voix) sont mises un peu de côté au profit des dimensions scripturales, liées aux codes alphabétique et orthographique.

Formation initiale des enseignants de français du secondaire

Dans le secondaire, la formation en alternance s'apparente davantage à celle d'une école normale. Elle se déroule sur deux ans et fait suite à une formation universitaire (licence) dans la/les discipline(s) sélectionnée(s). Le cours intitulé *Didactique de la langue et analyse des pratiques* est donné par huit formateurs différents (nous avons interviewé trois d'entre eux). Lors des deux années (respectivement sur 24h et 20h), une partie du temps est consacrée à la lecture. En première année, elle traite des activités en lecture dont 8-10h sur les séquences didactiques.

Comme au primaire, le postulat est de ne pas dissocier lecture et écriture : on écrit pour faire lire, l'écriture est donc au service de la lecture. L'option prise est de partir des activités en lecture réalisées par les maîtres en formation (MEF). Un inventaire des activités en lecture et en évaluation du savoir-lire (test de closure, questionnaire pour contrôler la compréhension, etc.) est effectué. Le questionnaire, outil très répandu dans les classes, fait l'objet d'une analyse et d'un mode d'emploi. Une présentation des activités développées par Goigoux en formation continue sont présentées : reformulation, choix parmi plusieurs résumés.

Les séquences didactiques COROME servent d'outil intégrateur de la discipline *Français*. Les maîtres en formation (MEF) ont pour tâche de construire une séquence d'enseignement et de la présenter aux autres.

Les conceptions de la lecture sont travaillées en utilisant une partie théorique (Giasson, par exemple, Chartier et Hébrard pour le côté historique), ce qui permet de travailler (voire de déconstruire) les représentations des MEF.

Une part est aussi consacrée à l'enseignement de la littérature.

L'évaluation est aussi une porte d'entrée, notamment au travers du travail sur les séquences ou les différentes formes d'évaluation (lecture, écriture, maîtrise de la langue).

Les visites de classes et les entretiens qui suivent permettent d'observer ce qui a été mis en jeu par le lecteur (contrôle de la compréhension) : par exemple, les interprétations inférentielles, les régulations, etc. Pistes et matériel sont aussi fournis aux MEF.

L'analyse de pratiques est centrale. Les formateurs cherchent à remettre la lecture au centre. Elle est déterminée par l'objet à lire. Le rôle du genre est primordial ainsi que l'utilisation du paratexte et le projet de lecture, sans oublier les dimensions macro. Revaz, l'un des formateurs de l'IFMES interrogés, propose d'élaborer une pédagogie du genre en suivant trois règles (cf. le site internet Budé-lecture, <http://160.53.186.119/lecture-bude/spip.php?article33>) :

- ♦ *L'approche d'un texte ne doit pas se faire par les thèmes, car ceux-ci n'ont pas de valeur en soi ; ils dépendent du genre dans lequel ils sont investis (...)* Le questionnaire ne serait pas, d'après lui, à utiliser dès le début de l'activité de lecture mais serait possible en fin de séquence. Par ailleurs, il est nécessaire de *déterminer quelle place l'élève doit occuper en tant que lecteur pour comprendre le texte.*
- ♦ *Par rapport aux cinq niveaux habituellement reconnus – l'encodage, le niveau phrastique (la syntaxe), le niveau textuel, les savoirs extérieurs au texte et les opérations de régulation – on privilégie la régulation et le niveau textuel (en les articulant).* Il précise que la régulation ne doit pas se faire dans le vide mais sur un texte. *La bonne compréhension s'élabore grâce aux actes de régulation au fil de la lecture.*
- ♦ *Les actes pédagogiques à mettre au centre de l'enseignement de la lecture sont les suivants :*
 - *Faire occuper à l'élève une place de lecteur à partir des indices du paratexte et de la compréhension intuitive des genres littéraires.*
 - *A partir de cette place, faire faire les opérations mentales suivantes qui peuvent également entraîner une modification de la place de lecteur occupée : association d'indice et construction d'une cohérence textuelle ; inférence et déduction d'une hypothèse de lecture à partir d'indices textuels (anticipation) ; régulation et vérification des hypothèses préalablement posées ; aptitude à modifier des hypothèses de lecture (rétrospection).*

L'idée est de travailler la lecture diversifiée dans tous les types de lecture (par exemple, la table des matières du plan d'études de français).

Les compétences à développer chez les élèves

D'après les trois formateurs du secondaire interviewés, un des principaux objectifs est la construction du sens, c'est-à-dire construire les enjeux du texte (significations et direction). On travaille la pluralité des sens, ce qui est en jeu, on crée du sens et on le vérifie (retour au texte). Le fictionnel est aussi pris en compte : le référent est le texte et non le monde (idée de vraisemblable) (cf. *La lecture comme jeu*, M. Picard, 1986).

La didactique de la lecture repose notamment sur le fait de trouver des activités dans lesquelles l'élève est sollicité dans les opérations mentionnées précédemment. Le futur enseignant doit prendre conscience de la manière dont le sens s'élabore dans le texte proposé aux élèves. C'est à ce moment-là

qu'il pourra élaborer des tâches pertinentes. D'après Revaz, cette tâche est délicate car *elle exige de faire un choix, de privilégier une entrée possible.*

D'après lui, cette modalité de travail repose sur l'échange d'hypothèses car *il est peu productif de mettre l'élève dans une posture de lecture fondée sur l'ambiguïté si on ne lui donne pas les moyens de voir que plusieurs hypothèses de lecture (...) sont possibles...*

Une part est aussi attribuée aux stratégies, l'idée étant d'avoir une grande palette d'interventions et de pouvoir en changer, les adapter aux différentes situations de lecture.

Formation continue au primaire

La formation continue est assurée par le secteur du français, composé de six formateurs, qui dépend de la DEP. Outre les nombreux séminaires de formation, ils s'occupent d'élaborer des brochures dont un certain nombre concernent la lecture aux différents moments du primaire ainsi que les épreuves communes pour les trois degrés (2P, 4P, 6P).

Concernant à proprement parler la lecture, on trouve de nombreuses propositions de séminaires : lecture dans les petits degrés (1E-2E, 1P-2P), apprentissage continué, lecture littéraire, à haute voix, lecture croisée avec le SEM, lecture du texte dramatique, jeu théâtral, production écrite et orale, articulation compréhension écrite et expression orale, mais aussi lecture avec d'autres disciplines comme les maths (consignes de maths, formation donnée avec un formateur de maths) ou l'allemand.

En plus des différentes formations figurant dans le catalogue, les formateurs interviennent dans le cadre de projets d'école. Ils essaient, plutôt que de donner des recettes aux enseignants, de les inciter à enseigner la lecture (plutôt que de se borner à faire lire les élèves).

L'accent est mis sur l'articulation lecture-écriture. D'après les formateurs interrogés, son importance est ressentie par tous mais les enseignants ne savent pas forcément comment faire. Il est rappelé que les ateliers de production conduits à partir des séquences COROME supposent un travail implicite de lecture. Dans le cadre de projets d'école, on utilise les séquences didactiques. Toutefois, les formateurs souhaiteraient travailler davantage l'articulation production/lecture et l'apprentissage par rapport aux genres. Pour eux, c'est en produisant que l'élève va se poser des questions sur la lecture dans le sens que l'auteur est à la source de l'objet. Les formateurs défendent l'idée qu'il est nécessaire de mettre la production au centre car cela permet de prendre conscience de ce qu'on est en train de faire et visibiliser certains problèmes. Par exemple, la production d'un texte théorique est une orientation intéressante car elle nécessite de se documenter, notamment à l'écrit mais pas uniquement.

Suite à la priorité mise sur le français et la lecture en particulier, une formation interordres a été organisée par le DIP, donnée par Goigoux et Cèbe en 2005 et en 2006 (public cible ; 5P-6P, CO et CF du PO) : Lector-Lectrix - Apprentissage continué de la compréhension des textes. Cette formation passe par l'appropriation (et l'adaptation) d'un matériel didactique et a pour but de *proposer des pistes didactiques précises centrées sur les élèves qui éprouvent des difficultés de compréhension et les expérimenter en classe ; renforcer les capacités d'analyse des difficultés de compréhension des élèves et les capacités d'intervention face à ces difficultés.*

Enfin, les liens entre formation initiale et continue au primaire sont en cours d'élaboration. Les formateurs du secteur du français ont rencontré ceux de l'Université (8 séances) pendant lesquelles ils ont présenté leurs travaux. Une seconde phase concernant l'apprentissage continué de la lecture est en cours d'organisation.

Formation continue en français au CO

Au CO, l'organisation est un peu différente. Chaque discipline est organisée en groupe. Il y a des présidents de groupe (PG) qui se réunissent régulièrement avec les RD (responsables de disciplines qui représentent les différents établissements) et travaillent en concertation avec eux. Ces PG ont des

tâches variées¹⁶ dont : mettre au point ou actualiser le plan d'études (et choisir les moyens d'enseignement), donner leur avis sur les épreuves communes (élaborées par des commissions d'enseignants) et organiser les formations continues.

Concernant les moyens d'enseignement, comme nous l'avons dit précédemment, trois moyens coexistent et sont choisis par les différents établissements. *L'Art de lire* et *Le français au collège* sont des ouvrages de lecture de texte et *Maîtrise de l'écrit* est davantage axé sur la production sur la base des séquences de Petitjean. Les PG interrogés estiment que le manuel *L'Art de lire* est un peu littéraire mais qu'il permet de faire une distinction entre les regroupements A et B du CO.

Une enquête organisée en 2004 auprès de leurs collègues à propos des lecteurs faibles a permis de mettre en évidence les difficultés à repérer les lecteurs faibles et surtout les lacunes au niveau des mesures de remédiation et du matériel pour renforcer leurs compétences.

La formation continue à proprement parler dans le domaine du français est organisée pour l'ensemble des enseignants de français du secondaire et touche des thèmes variés (par exemple en 2006-2007 : l'évaluation en français, la grammaire et l'orthographe, le lexique, les outils linguistiques, la poésie, l'intégration des TIC, le texte en réseau). Toutefois, on en trouve assez peu portant spécifiquement sur la lecture. La formation dispensée par Goigoux et Cèbe se poursuit cette année. On notera aussi celle ayant pour thème *Lecture et TIC*. Son objectif est de permettre aux enseignants d'intégrer les TIC pour développer les compétences en lecture des élèves au moyen de logiciels. On mentionnera également un groupe de travail coordonné par Masseron (en cours en 2006-2007) regroupant des enseignants de différentes disciplines (histoire, biologie et français) où l'on réfléchit aux difficultés de lecture des élèves, notamment au travers des textes encyclopédiques.

En bref

Si l'on considère la formation initiale au primaire et au secondaire, on constate des différences aussi bien dans l'organisation qu'au niveau des conceptions théoriques. La formation au primaire, dispensée depuis une dizaine d'années dans la LME est une formation universitaire qui privilégie les aspects théoriques. Au secondaire, il s'agit d'une formation en alternance qui vient compléter les aspects plus théoriques acquis lors de la licence universitaire dans la discipline *Français*. On privilégie l'analyse de pratiques.

Dans les deux cas, la recherche est présente ainsi que la dimension lecture-écriture.

Le concept de genre est privilégié dans les deux cas mais on observe des différences au niveau de ce que recouvre cette notion. Au primaire, la théorie repose sur les genres textuels d'un point de vue social et culturel, au secondaire il s'agira plutôt de genres littéraires.

Du côté de la formation continue, on observe également des différences. Au primaire, ce sont les formateurs du secteur des langues qui organisent et donnent les formations. Au secondaire I (en particulier), ce sont les présidents de groupe qui organisent et proposent les formations mais ils font le plus souvent appel à des intervenants extérieurs. Rappelons que jusque là les présidents de groupe avaient un rôle particulier et important au sein de l'enseignement : définissant le plan d'études de français, coordonnant les épreuves communes et organisant la formation continue, ceci en plus de leurs heures d'enseignement de français dans un établissement du CO). Au primaire, non seulement les formateurs donnent les formations continues (projets d'école ou formations générales) mais ils élaborent les épreuves cantonales et de nombreuses séquences didactiques notamment pour l'enseignement continué de la lecture.

Un effort a été mis en place récemment dans le cadre du plan lecture en vue d'assurer une certaine continuité dans l'enseignement de la lecture entre le primaire et le CO en organisant une formation commune aux deux ordres d'enseignement.

Enfin, les liens entre la formation initiale et continue étaient assez distendus jusque là : au primaire, depuis quelques années, un effort de rapprochement s'est organisé et une collaboration se construit peu à peu. Au secondaire, la collaboration ou les échanges sont plus rares entre les deux types de formation.

¹⁶ Pour ces tâches, ces présidents de groupe sont déchargés, le reste du temps ils enseignent le français dans un établissement du CO.

Synthèse de la partie I

Au terme de cette analyse concernant les plans d'études, les moyens d'enseignement et la formation des enseignants (initiale et continue), il apparaît que certaines hypothèses de départ supposant des différences selon le niveau d'enseignement se confirment.

Ainsi, les approches théoriques sous-jacentes aux plans d'études diffèrent un peu entre le primaire et le secondaire I : au primaire, on se réfère à la théorie des genres textuels alors qu'au secondaire, ce sera davantage les types de textes et les genres littéraires. Au primaire, dès le départ on cherche à approcher lecture et écriture conjointement, l'écriture précédant la lecture, alors qu'au CO, les liens lecture-écriture sont mentionnés mais dépendent davantage du contexte.

Ces divergences d'orientation peuvent être dues à plusieurs facteurs : à la structure du système et la formation des enseignants (enseignant généraliste à l'école primaire *versus* enseignant de français au CO), à l'âge et au public d'élèves qui influent sur les attentes en matière d'apprentissage. Ainsi, à l'école primaire, l'enseignant généraliste abordera les différents genres de textes tandis que celui du CO aura tendance, dans le cadre de la classe de français, à travailler davantage les textes littéraires. Par ailleurs, au primaire, dans les petits degrés, la centration est portée sur l'entrée dans l'écrit, l'apprentissage se poursuivant tout au long du primaire, tandis qu'au CO on suppose l'apprentissage de la lecture acquis et l'orientation est davantage dirigée vers l'analyse et l'interprétation des textes littéraires.

On observe le même type de phénomène concernant les moyens d'enseignement qui sont liés aux plans d'études respectifs. De plus, il peut également y avoir des différences selon les degrés ou dans le cas du CO, selon les établissements, à l'intérieur d'un ordre d'enseignement. Certains moyens sont davantage centrés sur la lecture tout en étant reliés explicitement avec l'écriture : par exemple, *Quatre saisons pour lire* (1P-2P) ou *L'Art de lire* (un des moyens choisis par certains établissements du CO). On relèvera qu'à l'école primaire (et en particulier au cycle moyen), à côté des moyens présentés sous forme de recueil de textes, on trouve de nombreuses brochures élaborées par le secteur des langues qui proposent des séquences d'enseignement de différents genres textuels.

Dans d'autres cas, comme *Maîtrise de l'écrit* (autre moyen utilisé au CO), l'accent est davantage mis sur la production écrite (en lien avec la lecture).

De manière générale, les écrits proposés dans ces moyens sont variés. Par ailleurs, la majorité de ces moyens prennent assez peu en compte la situation de communication. On trouve également assez peu de propositions d'évaluation ou d'activités de remédiation (*Quatre saisons pour lire* est un des rares à suggérer des bilans d'évaluation réguliers et sous différentes formes).

Du côté de la formation initiale, on retrouve le même type de divergences entre le primaire et le CO que pour les plans d'études et les moyens d'enseignement. A l'école primaire, depuis l'introduction de la LME, la formation proposée est de type universitaire et privilégie les aspects théoriques tandis qu'au secondaire, il s'agit d'une formation en alternance qui complète les éléments plus théoriques acquis lors de la licence universitaire en lettres. L'analyse des pratiques y est privilégiée.

Si dans les deux formations initiales, on parle de genres de textes, les conceptions varient quelque peu : au primaire, la notion de genre, emprunté à Bakhtine, suppose une dimension sociale et culturelle tandis qu'au secondaire, on s'intéresse plutôt aux genres littéraires.

La formation continue diffère également selon les ordres d'enseignement de par son organisation : elle est dispensée par les formateurs de l'enseignement primaire alors qu'au secondaire, les présidents de groupe organisent la formation mais n'ont pas de tâche de formateurs prévue dans leur cahier des charges (ils enseignent eux-mêmes dans des établissements). Par contre, aussi bien au primaire qu'au CO, les formateurs et les présidents de groupe participent à l'élaboration des épreuves cantonales ou communes. Ils ont également été impliqués dans l'élaboration du plan d'études.

Partie II

Les pratiques déclarées des enseignants concernant l'enseignement de la lecture

1. Entretiens avec les enseignants à propos de l'enseignement de la lecture

Dans un premier temps, une enquête exploratoire a été menée auprès d'un échantillon contrasté d'enseignants de l'école primaire (1P-6P, y compris un généraliste non titulaire), d'enseignants de français au CO, ainsi que dans les programmes d'insertion scolaire et professionnelle de l'enseignement postobligatoire, à l'automne 2005, afin de connaître un peu plus précisément les pratiques d'enseignement de la lecture à l'école genevoise, d'élaborer et d'adapter les questionnaires français et belges au contexte genevois. Vingt-deux personnes ont ainsi été interrogées sur différents thèmes liés à l'enseignement de la lecture : supports utilisés, activités spécifiques, développement de stratégies, lecture à voix haute, activités en cas de difficultés, origine de ces difficultés, évaluation de la lecture, temps consacré à la lecture, représentations concernant la lecture, etc.

Documents utilisés pour enseigner la lecture et supports

La majorité des enseignants interrogés utilisent les manuels officiels conseillés : *Quatre saisons pour lire*, *J'apprends à lire avec Tibili*, *Aux mille et un mots*, *A fleur de mots*, *Sélections*, *Au fil des textes* au primaire ; *Maîtrise de l'écrit*, *L'Art de lire* ou *Le français au collège* au CO (selon le choix de l'établissement ou parfois les préférences des enseignants). Cette pratique est toutefois nettement plus rare dans les compléments de formation (CF) et dans les classes CEFP du SCAI, sans doute parce qu'il n'y a pas d'indication particulière à ce sujet. En plus de ces manuels, pratiquement toutes les personnes interrogées (aux trois niveaux d'enseignement) utilisent des documents personnels.

On n'a pas de brochure, donc on crée souvent notre propre matériel. Pour la lecture, j'utilise plusieurs ouvrages, dans lesquels je pique, et puis il y a des ouvrages qui parlent de la lecture, de la méthode de la lecture rapide, donc on travaille un petit peu la lecture rapide en termes de méthode, langue d'aperture, travail sur des textes variés, travail sur la rapidité de la lecture, ça, c'est des démarches que je fais en général avec les CF. (21¹⁷, CF, CEC)

Je pense qu'il est important que nos élèves soient face à des documents officiels, qu'ils vont recevoir assez vite dans les boîtes aux lettres, que ce soit des documents d'assurance maladie, que ce soit des documents officiels du SCAI, que ce soit des documents de contacts 'entreprises', tout ce courrier qui leur passe par les mains... (25, SCAI)

Les séquences didactiques COROME sont utilisées de manière inégale : plutôt fréquemment au primaire (aux degrés 3P-6P), nettement moins au CO et jamais dans les programmes d'insertion scolaire et professionnelle. Au primaire et au CO, certaines personnes ne les avaient pas encore utilisées au moment des entretiens (octobre-novembre), d'autres estimaient que ces séquences n'étaient pas forcément adéquates par rapport à la lecture car davantage orientées vers la production écrite.

A l'école primaire, les brochures du service du français sont également mentionnées par une partie des enseignants, notamment dans les petits degrés.

Les supports utilisés pour les activités de lecture sont essentiellement des textes existants (et très rarement des textes construits par l'enseignant, voire par les élèves (2 cas au CO)). A l'école primaire (surtout au cycle moyen), les supports sont tirés de la littérature jeunesse, peuvent reprendre la sélection de la Bataille des livres ou encore provenir de manuels ou de coins/fichiers-lecture. Le choix peut être fonction du type de texte dicté par les épreuves communes ou viser à aborder tous les genres

¹⁷ Ces numéros correspondent chacun à un enseignant (de la 1P au SCAI).

ou types de texte (y compris des contes, journaux ou de la poésie). Au CO, on utilisera des extraits ou des livres entiers, de la littérature (parfois jeunesse), des nouvelles ou des journaux.

On travaille à la fois sur des extraits, mais avant tout sur des livres, effectivement, pour avoir une histoire complète. Par contre, une fois qu'on travaille sur un livre ou sur un genre, on nourrit ce genre d'extraits d'autres livres. Si je fais le genre historique et moyenâgeux, je vais tout d'un coup mettre un extrait de « Lancelot », de « Perceval », pour qu'il ait une vision un peu plus globale. On travaille sur les deux, mais avant tout sur l'objet livre... Pour moi, c'est assez important, surtout avec les élèves en difficulté, qu'ils aient l'impression qu'ils sont capables de lire un livre en entier. (11, CO)

Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, les supports utilisés sont variés.

J'ai trois types de supports. C'est un premier support que j'utilise [écrits fonctionnels]. C'est un support pour amorcer la lecture, donc ça part d'extraits... Nos élèves sont souvent des visuels, ils travaillent beaucoup sur l'image, donc de partir sur des images avec des petits textes écrits, et puis qui peut amener au désir de lire l'article. Et puis aussi, des extraits de textes que je cible en fonction du suspense qu'ils dégagent, pour que là aussi, les élèves soient en mesure de découvrir un plaisir à lire, et puis un troisième type de lecture qui est la lecture suivie, donc ça veut dire un livre étudié sur toute l'année. (25, SCAI)

Je crois que la seule chose que j'essaie de faire, c'est de leur dire que l'acte de lire est tout le temps présent en eux, leur quotidien, leur vie quotidienne se passe dans chaque fois des temps de lecture. C'est quand même assez bizarre de voir nos élèves arriver avec « Le Matin Bleu ». Je travaille aussi avec « Le Matin Bleu », d'ailleurs. Et ce journal, ils le prennent peut-être pour la raison bête que c'est gratuit, et qu'il y a des images dedans, mais n'empêche qu'il y a un souci de comprendre... Alors on a essayé de faire des comptes-rendus d'articles ou des choses comme ça. (25, SCAI)

Le choix se fait sur la base de listes d'ouvrages en lien avec le plan d'études (par exemple, romans d'aventure ou robinsonnades en 7^e, romans policiers ou nouvelles fantastiques en 9^e). Dans les CF et CEFP du SCAI, il existe aussi des listes d'ouvrages. Livres entiers et extraits servent de supports sous forme de littérature, contes, nouvelles et journaux.

Les enseignants ont aussi été interrogés sur les listes d'ouvrages proposés aux élèves sur l'année. Au primaire, le choix se fait essentiellement sur la base des livres de la bibliothèque, du coin-lecture et des manuels ou encore de la Bataille des livres. Un enseignant mentionne un abonnement à *Je bouquine*.

Au CO, les enseignants choisissent quatre ouvrages par an que les élèves devront lire ou font une sélection plus conséquente de livres parmi lesquels les élèves pourront choisir. Ces ouvrages sont le plus souvent liés au plan d'études. Ils varient en fonction du regroupement (A ou B) : par exemple en 8^e A, on donnera à lire aux élèves *Le barbier de Séville* (Beaumarchais) tandis qu'en B ce sera *La ferme des animaux* (Orwell) ou *Dix petits nègres* (Christie). Certains enseignants piochent dans la littérature classique (Mérimée, Molière, Musset, la Fontaine, Daudet, Zola, etc.) ou dans des ouvrages traduits (Buzzati, Steinbeck, Calvino). Les nouvelles sont souvent proposées. Buzzati revient assez fréquemment au secondaire, aussi bien au CO que dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle.

Au SCAI, on cherche à aborder des thèmes variés y compris des aventures vécues en invitant des auteurs (par exemple, Claude Marthaler qui a fait plusieurs tours du monde à bicyclette).

Point de départ des activités

Le point de départ des activités varie selon le moment du cursus. A l'école primaire, il peut être de différentes natures : lié aux expériences ou intérêts des élèves, à la vie de la classe ou au contexte, à un thème, à un projet de lecture ou encore être fonction du manuel. Ces activités peuvent avoir été initiées suite à un article de journal, être liées à une production écrite ou dictées par le type de texte prévu pour l'épreuve commune. Au CO, le point de départ est le plus souvent les indications du plan d'études (par

degré), le type de texte ou les élèves, leurs intérêts ou leurs besoins (et niveau). Le travail peut aussi être organisé autour d'un thème. Dans les programmes d'insertion scolaire et professionnelle, les pratiques sont diverses : liées aux intérêts ou au niveau des élèves, à l'intérêt de l'enseignant, au plan d'études ou aux types de texte (en lien notamment avec les épreuves communes), ou encore en fonction d'une séquence, d'un projet ou d'une production écrite prévue.

Évidemment, on part du plan d'études, qui nous fixe des genres littéraires, et une série d'objectifs à approfondir, 7^e, 8^e, 9^e, et puis certaines notions qu'il faut toujours, toujours reprendre, comme le narrateur, etc. Donc, c'est en partant de ça, par exemple, en 7^e, on a le récit étiologique et/ou le récit d'aventures, ça va donner le thème culturel. Et puis après, il y a les lectures dont on dispose dans le collège, et puis, après, il y a les notions sur lesquelles on va insister plus, selon le degré, et puis selon la classe [p. ex. la notion de narrateur]. (...) Ou encore la notion de personnage, pour des élèves qui sont mauvais lecteurs, c'est quelque chose sur laquelle il faut s'arrêter longtemps ! Ou bien de la reprise, dans un texte... Et puis, il y a le départ dans le texte que je trouve toujours un moment très, très important. (12, CO)

Sur les écrits qu'on choisit, le point de départ, c'est... le programme. On a un plan d'études qui définit le genre, en tout cas un des genres qui doit être traité dans les romans, et puis ensuite, c'est le niveau des élèves, parce qu'on a une série de livres qui ne correspond pas forcément, qu'on ne peut pas forcément faire en A ou en B, hein, on doit choisir. Et l'intérêt des élèves, ça également, parce qu'on a toujours deux genres à choix. Par exemple, en 7^e, c'est le roman d'aventures ou la robinsonnade, en 8^e, le roman historique ou le roman policier, en 9^e, le roman fantastique ou le roman réaliste. Le but est vraiment de trouver des choses qui leur plaisent. (11, CO)

On a décidé ces types de textes en fonction des textes qui vont être évalués en 6^e. On a construit notre projet autour de là-dessus. (8, EP, 5P)

Je les choisis en fonction du plan d'études, et puis en fonction de mes propres intérêts aussi, des périodes étudiées en histoire, on essaye de faire le lien un petit peu, et puis bien évidemment, ensuite, on essaye de varier la difficulté de l'œuvre en fonction des élèves. Alors, parfois, on étudie en classe des œuvres complètes, donc tout le monde a le même ouvrage, et là, on essaye de varier les approches, pour que tout le monde participe, mais autrement, si c'est des lectures type « lecture horizon » ou « défi lecture », j'essaie de prendre des romans de difficultés différentes. (16, CO)

Progression utilisée

La progression utilisée pour enseigner la lecture se fait le plus souvent en fonction de la difficulté qui augmente au fur et à mesure dans l'année. Elle peut aussi se baser sur les types ou genres de textes...

Bien sûr qu'il y a une progression ! Il y a d'abord, identifier le genre (le conte), repérer les marques significatives du conte, soit dans les personnages, soit dans les temps, soit dans l'esprit du conte, ensuite c'est lire un conte tous ensemble, en parler ensemble et petit à petit, le travail devient plus individualisé [travail intermédiaire effectué à deux pour inventer une histoire ou une suite d'histoire de conte jusqu'au moment où ils arrivent à écrire un conte en entier], ils sont à niveau maintenant pour écrire le conte en totalité. Donc, avant on a fait plein d'activités qui les ont menés à la rédaction totale d'un conte, ce qu'on n'aurait pas pu envisager au début. Donc, bien sûr qu'il y a une progression ; dans les exercices aussi, on a fait des petits exercices de repérage des personnages, la description des personnages, des lieux, des caractéristiques des lieux et des personnages dans un conte, de l'aspect du merveilleux, du magique, de l'imaginaire, etc. (23, CF, ECG)

Je travaille avec les séquences de français, donc on va travailler les types de textes spécifiques, on va rentrer plus dans les genres textuels (...) on va travailler un genre en particulier, pendant trois semaines, trois fois dans l'année. On va faire une séquence début janvier sur le texte injonctif, sur des jeux de cartes, règles de jeu [séquence didactique

élaborée en formation avec toute l'école qui sera mise en œuvre]. *Et puis je pense qu'au mois de mars, on va faire soit le texte expositif, soit le texte injonctif.* (2, EP, 1P-2P)

...ou, surtout au primaire et au 10^e degré, sur le niveau des élèves, ce qui peut parfois poser des problèmes au niveau de la gestion de la classe. Au CO, quelques enseignants utilisent une progression individuelle.

Dans le module que j'ai fait pour la remédiation (puisqu'on a un petit peu utilisé la méthode « Bien lire au collègue »), il y a l'idée de progression. Autrement, en classe c'est plutôt au niveau de la difficulté des textes : on a commencé par des textes plus courts, plus faciles à lire, mais ça veut pas dire que tous les élèves lisent la même chose. Je peux donner des nouvelles plus difficiles à lire à certains qu'à d'autres, c'est en fonction de leur niveau, mais c'est vrai qu'avec une classe c'est plus difficile de faire quelque chose de très différencié. (22, CF-EC)

Alors, qu'est-ce que ça veut dire, « progression » ? Moi, j'ai trois niveaux d'élèves dans ma classe, donc je jongle avec ces trois niveaux d'élèves. J'ai des lecteurs, qui sont déjà lecteurs, j'ai des enfants qui ne connaissent pas encore toutes les lettres de l'alphabet, et puis j'ai des enfants qui sont entrés dans l'apprentissage de la lecture, qui commencent à déchiffrer, qui commencent à chercher du sens, donc je compose avec ces trois groupes, mais j'ai trois groupes de travail, donc la progression n'est pas planifiée. (2, EP, 1P-2P)

Activités spécifiques de lecture et exercices utilisés

Pour la majorité des personnes interrogées (y compris en 1P-2P), la principale activité de lecture consiste à lire un texte ou un livre, à effectuer une lecture silencieuse accompagnée de questions ou encore à lire à haute voix. En plus de ces activités, on en trouve d'autres plus spécifiques à un moment du cursus. Ainsi, les quelques enseignants de 1P-2P interrogés déclarent utiliser la dictée à l'adulte, le travail sur les sons...

On a le livre, on a des activités toutes simples de fiches, après avoir travaillé des sons en classe, l'enfant a plusieurs mots, doit relier le mot à l'image, donc doit lire le mot (...) On prend le son, par exemple « i », on sait que c'est la lettre « i » et la lettre « y », je l'aborde au tableau ; tous ensemble, après, on cherche des mots de manière orale ; après, on va chercher des mots où on a et l'image et l'écrit, et à la fin seulement l'écrit. Donc il y a un travail de fond en parallèle. Parce que travailler les sons, c'est très découpé, et on sait bien que ça ne correspond pas à tout le monde, donc on travaille aussi les mots de manière globale, le travail au niveau aussi des lettres, de la notion de phrase, etc. Enfin, c'est vraiment un gros mélange de tout. (1, EP, 1P-2P)

... un travail global mettant en jeu lettres, mots ou phrases, des activités où l'on relie images et mots, la lecture d'affiches et d'images, le tri de textes ou encore la Bataille du livre (pratiquée également au cycle moyen). Au cycle moyen, on fera davantage appel aux cercles de lecture, à des explications de consignes, aux fiches de lecture ou encore à un travail spécifique de technique de lecture. Différents types de lecture peuvent être visés.

Ça dépend quelle lecture on veut faire, parce qu'il y a la lecture pour le plaisir (...) J'ai prévu aussi (après un travail de mise à niveau) de passer tous les jours un petit moment, ils vont choisir leurs livres, on a une bibliothèque dans l'école, et puis ils liront, ils avancent, un quart d'heure, vingt minutes en début de journée, pour avancer dans leurs livres, pour essayer de prendre plaisir à la lecture, ce n'est pas le cas de chacun. Il y a aussi les lectures qu'on exerce, des lectures plus sélectives, où on essaye soit de repérer quelque chose par le contexte, soit ces fameuses listes de mots avec des intrus, vous savez, ce genre d'exercices. Et puis, le gros problème, enfin, je crois que tous les enseignants rencontrent, c'est la compréhension. Alors, on commence par les consignes, parce que c'est ce qui pose beaucoup de problèmes, scolairement, aux enfants. Apprendre à comprendre une consigne, et puis surtout à lire une consigne, même si elle est toute courte. Parce qu'en fait, les enfants, en tout cas à cet âge-là, ont

tendance à survoler la phrase, et puis après, à se dire : « Eh bien tiens, c'est comme ça que je dois faire », et puis à se lancer dans le travail, et puis évidemment à faire faux. (5, EP, 3P-4P)

Au CO, les pratiques sont relativement variables d'une personne interrogée à l'autre : explication de texte, résumés, puzzles textuels...

On a des activités assez variées, en fait. Il peut s'agir, assez classiquement, d'un questionnaire de compréhension. Il peut s'agir aussi, par exemple, des puzzles textuels, c'est-à-dire des extraits découpés à remettre dans l'ordre, ou alors des puzzles textuels un petit peu plus fins, c'est-à-dire coupés au milieu des phrases, sur un paragraphe, des coupures au milieu de phrases, pour voir si l'élève est capable de refaire le lien syntaxique. (...)

Ce n'est plus des narratifs, mais ça peut être aussi sur des poèmes, où on ne donne que le début des vers. L'élève essaye de recréer une suite, après, on compare avec la production de l'auteur. Dans les textes de théâtre, on peut enlever des répliques, par exemple. Pour des textes argumentatifs, aussi, ou des puzzles textuels où on déconstruit un petit peu la structure pour que l'élève reconstruise le raisonnement. Aussi pour des textes explicatifs, la même chose. (16, CO)

... présentation de livre ou encore travail de technique.

On fait un minimum de lecture orale en classe, ça, c'est clair ; surtout, je dirais que le plus difficile, souvent, c'est, pour les élèves, de commencer un livre, de se lancer dans un livre. Donc, on travaille beaucoup sur l'objet 'livre' avant de commencer la lecture, avec l'étude de la page de la couverture, et puis savoir quelles hypothèses ils peuvent faire sur la suite, enfin, sur le contenu du livre ; on travaille beaucoup là-dessus. Et puis, en règle générale, je lis quand même les premières pages et je les découvre avec les élèves. (11, CO)

Ces pratiques peuvent différer selon le regroupement (A ou B) comme l'explique cette enseignante.

Je pense que la situation, elle est très différente si on a des élèves peu scolaires, en grande difficulté, comme on les trouve dans les classes de B où, en plus, il y a des grandes hétérogénéités, ou dans une classe de A où, la plupart du temps, les élèves ont plus de facilité, et où c'est plus homogène, de surcroît. Donc, on a vraiment des pratiques tout à fait différentes. Alors, dans une classe de B, il faut encore le faire travailler sur des mécanismes de déchiffrement, de fluidité de la lecture, des choses comme ça, qu'on ne fait plus en A, ou quasiment pas (...) En A, on va être beaucoup plus rapidement sur des activités de compréhension, de recherche dans le texte, de choses comme ça, quoi. Mais les élèves de B, il faut les tenir par la main, les guider pour la lecture elle-même du texte. Mais au sens le plus basique !

Quand on prend un texte qu'on va étudier, avec des élèves de B, je vais prendre beaucoup plus de temps en classe pour s'assurer qu'on lit tous ensemble le texte, et qu'on l'a tous lu ensemble. Alors, on ne peut pas évidemment le faire tout le temps, alors qu'avec des élèves de A, ce ne serait que des passages qu'on lit ensemble, et puis le reste, on sait, enfin on pense qu'ils peuvent lire eux-mêmes. Alors qu'avec les élèves de B, on ne peut pas tabler sur une lecture qu'ils auraient faite eux-mêmes. (12, CO)

Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, on retrouve le même type de pratiques, ce qui n'a rien d'étonnant étant donné que les compléments de formation ont notamment pour but de reprendre le programme du CO.

Les exercices de lecture à proprement parler semblent davantage le fait des enseignants du primaire et varient en fonction des degrés (ou des cycles). Si la majorité élabore ou utilise des exercices à partir d'un texte, ceux de 1P-2P font appel à des exercices où l'on associe images et mots (ou phrases), des textes à trous, des exercices sur les phonèmes tandis qu'au cycle moyen, on aura plutôt recours à des exercices variés tels que « chasser l'intrus », le classement, l'ordre chronologique, des exercices portant sur le vocabulaire, d'autres visant à faire raconter ou encore des fichiers de lecture existants.

En ce moment, c'est des associations de phrases, des lectures de phrases qui correspondent à des images, donc c'est associer des images à des phrases, pour les meilleurs lecteurs, et puis

les autres, c'est des mots, avec les phrases, mais c'est des mots qu'on a vus déjà dans les textes, ce sont des mots associés à une image. Il y a une petite image, et puis il y a des numéros sur cette image, qui correspondent à des objets de cette image, et puis chaque numéro a une étiquette, ils découpent l'étiquette, ils essayent de coller... (2, EP, 1P-2P)

Dans certains cas, les questions sont élaborées par l'enseignant.

J'ai aussi, en fait, une série de livres pour lesquels j'ai construit des questionnaires [plus complexes que les questionnaires à choix multiples où l'on peut tomber juste par hasard sans avoir compris l'histoire]. Tandis que les questionnaires que j'ai construits sont un tout petit peu plus complexes, il y a des réponses à apporter, des « vrai » ou « faux ». Alors, ça aussi, je leur demande de lire le livre en entier ; quand ils ont fini, je leur donne le questionnaire, je vérifie par des questions. (6, EP, 3P-4P)

Au CO et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, parmi les rares propositions figurent des textes avec questions, l'utilisation de fichiers lecture existants (par exemple *Bien lire à l'école* pour le primaire ou *Fabriquer des exercices de français* au CO), des résumés, des cercles de lecture, des exercices pour entraîner la lecture et la technique (en utilisant *ELMO* ou *Bien lire au collège* par exemple) et au 10^e degré la lecture à haute voix (liée souvent à des pratiques de théâtre).

Avec une classe de B, où on a, en principe – ça peut aussi arriver en A – vraiment massivement des élèves qui ont des difficultés, mais de déchiffrement, je vais utiliser des ouvrages comme « Bien lire au collège », où il y a des exercices, vraiment, qui entraînent la fluidité, l'œil, etc., et tout. A une époque, j'avais utilisé aussi le logiciel ELMO, c'était très bien, avec ces élèves. Vraiment, sur la technique de lecture. (12, CO)

Déroulement des activités

L'entrée dans les activités de lecture est très variée et dépend du moment du cursus. Dans les plus petits degrés, les personnes interrogées ont tendance à faire observer aux élèves le livre et son fonctionnement, la couverture, les images et les illustrations. Les élèves repèrent les mots connus et découvrent le texte avec l'enseignant. Au cycle moyen du primaire, les enseignants introduisent le plus souvent le texte par le thème général. D'autres pratiques plus individuelles sont employées telle que la présentation générale du type de texte ou la lecture individuelle, ou encore pas d'introduction. Au CO, la conduite la plus courante est de faire observer la couverture. Certains enseignants font découvrir le texte de manière générale ou en fonction d'un questionnaire, font une présentation générale du type de texte, ou bien de l'auteur ou encore du contexte. Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, on introduit les activités de lecture par le thème. Certaines personnes font une présentation générale du type de texte ou présentent le contexte, font observer le livre et son fonctionnement, la couverture, les images ou illustrations. Le texte peut aussi être raconté ou lu par l'enseignant.

Si l'observation du livre ou de la couverture est une pratique existant à différents moments du cursus, elle se conjugue différemment comme l'illustrent les exemples suivants.

Le travail préalable, c'est la notion de livre, de comprendre comment fonctionne un livre, la notion de page ; ensuite, on découvre, je les laisse regarder, parce qu'ils ont tous envie de regarder toutes les pages du livre, alors on regarde toutes les pages du livre, et ensuite, je leur demande de se centrer sur les pages qui m'intéressent... Je leur pose des questions, qu'est-ce qu'ils ont observé sur la page, est-ce qu'il y a des mots qu'ils connaissent, qu'est-ce que ça nous dit, et ensuite, on commence : « Eh bien voilà, il y a sûrement un titre, où est le titre ? », enfin, vraiment une approche géographique du texte, et ensuite on rentre dedans. Parfois, certains enfants savent déjà lire ou déchiffrer, alors avec leur aide, je leur demande s'ils peuvent lire la première phrase, « Ah, eh bien qu'est-ce que ça veut dire ? », « Ah, le dessin ! », toujours un rapport image/dessin, etc. Mais c'est vraiment un travail de décorticage du texte. (1, EP, 1P-2P)

C'est pour entrer dans l'écrit, je commence toujours par une lecture d'image silencieuse. La première lecture se fait en collectif, en observant l'image, en discutant et en échangeant sur des mots qu'on voit et qu'on pourrait trouver en faisant des hypothèses, et puis le deuxième jour, c'est une relecture silencieuse, où les enfants essaient de relire. Entre-temps, l'après-midi, on a travaillé les mots, les mots nouveaux qu'on rencontre, pour les mots que les enfants n'auraient pas réussi à lire, et puis donc, on travaille ces mots, on donne des explications sur ces mots, on manipule ces mots... Au début de l'année, ils recevaient les mots sur des petites étiquettes, qu'ils découpaient, et puis on refaisait des phrases avec ces mots qu'on écrivait dans un cahier. (2, EP, 1P-2P)

C'est toujours très important, les premières, quatrièmes de couverture, la préface, qu'est-ce que c'est ? Est-ce qu'il y a une biographie ? Tout ça. Le prix du livre, l'éditeur, toutes ces choses-là, les illustrations, enfin, l'objet, ça, c'est très important. (12, CO)

Cette observation peut même faire l'objet d'un questionnaire.

Alors, j'ai aussi fait un petit questionnaire sur l'objet lui-même, c'est-à-dire repérer l'édition, l'auteur, qu'est-ce qu'il y avait en plus de l'histoire, donc celui-là, il a quelques illustrations, à la fin, il y a une sorte de petit lexique, parce qu'il y a des mots en japonais, donc il y a un petit lexique japonais. Donc, repérer un petit peu comment était fait le livre, donc ça, je fais, en général. Je parle de la robinsonnade en général, mais je ne le fais pas forcément au moment où j'introduis, je le fais en cours de lecture, pour le mettre en résonance avec Robinson Crusoé, et puis leur expliquer que c'est un genre en soi, que ça fait partie d'un genre. (14, CO)

La découverte du texte se fait assez souvent directement par sa lecture. Au primaire, on explique les mots difficiles ou on observe le texte. Au CO, les élèves étant plus experts, ce type d'approche est plus rare.

On le lit ensemble déjà. D'abord il y a les consignes parce qu'en général un texte n'est jamais donné comme ça, il est toujours accompagné d'un contexte, donc, pourquoi le texte est là, ce qu'on va en faire, etc. Et après, on y va et là, les élèves lisent chacun un petit bout et après arrivent les questions d'usage (c'est en général après chaque paragraphe), la compréhension, le vocabulaire, etc. pour être bien sûr qu'au moins la compréhension de base soit là et alors après, quand on arrive au bout, qu'on a discuté sur un terme (parfois je reformule des phrases qui ont été mal comprises ou qui sont trop difficiles à comprendre ou avec un vocabulaire trop difficile), après on se lance dans le travail pour lequel on a lu le texte. (15, CO)

Avec les élèves du 10^e degré, on recourt parfois à l'explication de mots difficiles.

La moitié des enseignants interrogés au primaire et un peu moins au CO déclarent anticiper les obstacles, soit parce qu'ils connaissent le niveau de leurs élèves, soit parce qu'ils ont déjà utilisé le texte ou l'ouvrage avec d'autres élèves.

On va essayer de dégager ensemble déjà certains outils pour entrer le plus possible dans la compréhension, on va essayer de fixer le but aussi de pourquoi on va lire ce texte, mais après, je pense qu'on va, dans un premier temps en tout cas, le laisser se confronter à la difficulté. (4, EP, GNT)

Dans les questionnaires que je fais, j'essaie de cerner les problèmes que j'imagine qu'ils pourraient avoir. Mon questionnaire va être fait en fonction de ce que je trouve essentiel dans le ou les chapitres qu'il y avait à lire, et ce que j'imagine, peut-être, un peu difficile pour eux. De façon à avoir abordé les difficultés de compréhension en classe [ou les problèmes en général : p. ex. lexique si langage plus soutenu, contexte ou structure du texte, retour en arrière dans le récit]. (14, CO)

Ce qui est intéressant aussi, c'est de les tester, de voir quelles sont leurs stratégies quand ils doivent chercher des indices, voir le titre, est-ce qu'il y a des paragraphes, est-ce qu'il y a des tirets, donc, est-ce qu'il va y avoir des dialogues avec des guillemets... On va plutôt les laisser eux, faire découvrir, trouver des indices non verbaux et des indices verbaux. (3, EP, 3P)

Après la première lecture du texte, le plus souvent les enseignants (en particulier au cycle moyen du primaire et au 10^e degré) contrôlent la compréhension du texte par leurs élèves.

Au primaire, on cherchera aussi à évoquer ce qui est retenu ou compris, travailler sur les mots nouveaux, éventuellement situer le texte par le genre, la fonction et le contexte. Des discussions et une mise en commun peuvent parfois être organisées et un avis sur le texte donné.

On en discute : « Qu'est-ce que vous avez compris ? Qu'est-ce que vous en pensez ? ». Après, souvent, je le relis, moi, une fois. Bon, ça dépend encore de la longueur du texte, évidemment, ça dépend du support, et puis on en discute : « Quel passage vous avez préféré ? Quel passage vous avez le moins aimé ? Pourquoi ? Qui veut lire un paragraphe ? ». Et puis après, s'il y a des activités à dégager, par oral, on peut entrer dans des questions qui sont un petit peu plus complexes. (9, EP, 5P)

Au CO, une pratique centrale consiste à effectuer une analyse de passages du texte en se centrant sur différents éléments tels que la compréhension, la syntaxe ou les champs lexicaux.

Je travaille beaucoup par analyse de passage en fait, c'est-à-dire que je prends des passages qui me semblent importants dans le livre, et je leur demande un travail qui est à la fois de compréhension, mais également de syntaxe, de champs lexicaux... Donc, je procède vraiment comme une analyse, comme une explication de texte, comme ce qu'on leur demanderait par la suite. (11, CO)

D'autres pratiques plus isolées sont également mentionnées : évocation de ce qui est retenu ou compris, travail sur les mots nouveaux, situer le texte, contrôle de la compréhension, discussion, proposer des tranches de lecture individuelle ou une relecture en fonction de questions ou encore d'écrire la fin. Au 10^e degré, les deux principales activités évoquées sont le contrôle de la compréhension et la discussion. Certains enseignants proposent d'écrire la fin (de l'histoire) et de lire à haute voix.

De manière plus générale, après la lecture d'un texte, aux différents moments du cursus, les enseignants procèdent par questions orales ou écrites ou font faire un résumé à leurs élèves. Dans certains cas, au primaire, la lecture du texte fait également l'objet d'une discussion.

En général, lors de la relecture, on en reparle, mais ces textes, en lecture collective, ils sont pratiquement lus en entier. Ils sont relus après, et puis les explications sont données, sur la compréhension, donc les enfants ont quand même une qualité de mémoire impressionnante, donc en général, ils comprennent le texte. C'est des textes courts, encore. Et simples. (2, EP, 1P-2P)

Ça dépend. Alors, si c'est un livre, souvent, je contrôle... Enfin, c'est-à-dire, ce n'est pas vraiment un contrôle parce que le contrôle se fait à l'interne. Parce que, comme c'est des livres qu'ils lisent tous, quand ils présentent leur livre, ils doivent faire un petit résumé, donc nous raconter un petit peu, nous donner envie de lire le livre. Les autres leur posent des questions, par rapport à ce qu'ils ont lu, tout en gardant bien, je leur dis bien : « Vous ne devez pas dévoiler la fin. » Mais, forcément, s'ils ne comprennent pas bien le livre, ce n'est pas moi qui vais contrôler le fait qu'ils n'ont pas bien lu ou bien qu'ils ont mal compris. C'est les autres. Parce qu'en fait, eux ont lu le livre, l'ont compris mieux qu'eux, et leur font des remarques, leur disent : « Oui, mais je ne suis pas d'accord avec toi. Tu nous as dit que tel ou tel a fait telle ou telle chose ; moi, je ne suis pas d'accord. Moi, je pense que... ». Alors bon, il intervient un petit débat, donc le contrôle se fait, en fait... [en ouvrant le débat] et puis effectivement, celui qui a mal lu le livre se dit : « Ah, eh bien tiens, j'ai peut-être mal compris quelque chose. » Après, de toutes façons, avec le questionnaire, il va effectivement être renvoyé à son incompréhension du texte, et puis, c'est arrivé qu'il relise le livre... pour vérifier, soit qu'ils avaient raison, ou bien se rendre compte qu'ils avaient tort. (6, EP, 3P-4P)

[Il faut] surtout, essayer d'être sensible aux différences de compréhension. La trame de l'histoire, elle devrait être comprise, la même chose, pour tout le monde. Mais comment sont les personnages ? Comment on imagine les personnages ? Faire parler autour de cette lecture. (8, EP, 5P)

Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, parfois on fait faire des fiches de lecture ou écrire la suite.

Le résumé est un exercice assez difficile. Et là aussi, c'est un échec, dans nos classes... Peut-être pas pour ceux qui sortent du cycle, et encore, ce sont souvent des non-promus du cycle, mais par contre, un exercice qu'ils apprécient de faire, c'est d'inventer une fin. Donc ça, c'est plus simple pour eux, parce que l'imagination est un petit peu libre, et donc, je conditionne l'organisation de la fin, il faut qu'il y ait quand même une logique, une cohérence, etc., mais ils aiment mieux ce genre d'exercices que l'exercice de résumé. (25, SCAI)

Activités en cas de difficultés à identifier ou comprendre un mot ou un texte

Quand les élèves ont des difficultés pour identifier ou comprendre un mot, les stratégies des enseignants diffèrent bien évidemment selon le moment du cursus. Dans les petits degrés, la tendance est d'aider les élèves à lire, de leur poser des questions sur leurs stratégies ou de leur donner des explications.

Je passe à côté de lui. En général, je leur demande qu'ils me demandent quand ils ont de la peine à lire un mot, qu'ils me sollicitent. Et puis, je lui demande s'il y a des lettres qu'il ne connaît pas, des sons qu'il ne connaît pas, je lui demande de relire les mots qui sont avant, de relire les mots qui sont après, s'il a pu les lire, donc d'utiliser toujours le contexte, et puis après, je donne la correspondance graphème/phonème, s'il ne l'a pas. (2, EP, 1P-2P)

Si c'est un texte inconnu, je leur demande parfois, mais là, c'est encore difficile avec les troisièmes, de lire le texte, de souligner les mots difficiles, et puis ensuite, on essaye soit de les expliquer oralement, soit de faire une petite recherche dans le dictionnaire, et puis d'autres fois, c'est des textes qui sont relativement faciles, il y a peut-être des passages ou des mots qui posent un petit peu problème, mais le contexte permet de s'en sortir, et je leur montre que justement, quand ils sont eux dans un livre, tout seuls dans leurs chambres, si un mot leur pose problème, il faut d'abord, avant de peut-être prendre le dictionnaire et puis de ne plus avoir envie de continuer, regarder ce qui se passe autour, sur la page ou les deux pages qui suivent, et puis essayer de comprendre, même si on n'arrive pas à une explication bien précise du mot. Ça peut être des approches différentes, et puis, il y a le texte qu'on va choisir pour faire une activité bien précise, à ce moment-là, c'est de nouveau une approche encore autre. (5, EP, 3P-4P)

Au cycle moyen, la pratique la plus répandue est de donner des explications aux élèves, et dans une moindre mesure, d'effectuer un travail sur les sons ou les syllabes, ou leur conseiller d'aller voir dans le dictionnaire ou encore leur proposer d'en parler avec leurs camarades.

Au CO, ce sera surtout le questionnement, la recherche dans le dictionnaire et rarement l'interaction entre élèves. Enfin, dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, la recherche dans le dictionnaire est la stratégie privilégiée.

Ils négocient un peu sur le sens. Ils construisent leur interprétation, et puis ensuite on les confronte. Souvent, le travail de groupe, ça ne marche pas mal. Bon, sur un texte vraiment difficile, mais c'est comme ça que je fais dans une première étape, et puis ensuite, on confronte toutes nos interprétations. Pour le vocabulaire, souvent, je les laisse se débrouiller aussi. Il ne faut pas qu'il y ait trop de mots difficiles, mais quand il y en a quelques-uns, je les laisse deviner, aussi, par le contexte, je les laisse se frotter un peu au texte. (16, CO)

Face à un texte estimé difficile, les propositions des enseignants interrogés sont nombreuses avec un accent plus ou moins marqué selon les degrés : dans les petits degrés, sans doute parce que les élèves sont moins souvent confrontés à un texte, les enseignants effectuent un travail sur les hypothèses ou posent des questions, pratiques aussi employées par le GNT interrogé (cycle moyen).

Bien sûr que c'est difficile pour certains, puisqu'ils n'ont pas les correspondances graphèmes/phonèmes qui pourraient les aider, encore, donc la difficulté, elle se trouve là. Alors, on travaille sur les hypothèses, on reconnaît quelques mots. Si on reconnaît des

groupes qui sont proches les uns des autres, on essaye de retrouver, de les lire par groupes de mots, plutôt que mot à mot, et puis de se dire : « Qu'est-ce qu'il pourrait y avoir ? ». De quoi on a parlé dans l'image, de quoi parle le texte, qu'est-ce qu'on peut trouver là ? (2, EP, 1P-2P)

La première stratégie, ce serait justement qu'ils puissent essayer de deviner, ou en tout cas de faire des hypothèses sur le sens des mots d'après le contexte de la phrase ou du texte en général. Et puis après, ça dépend de ce qu'on cherche dans l'exercice. Si on veut doubler ça d'une recherche au niveau lexical dans le dictionnaire, alors on peut utiliser le dictionnaire, ou bien on peut ou donner un mot synonyme, expliquer le sens d'un mot, ou donner un mot d'un sens proche qui pourra faire comprendre. (4, EP, GNT)

Au cycle moyen, différentes attitudes sont mentionnées : travail sur le vocabulaire, travail du texte avec un groupe ou un élève, faire appel aux connaissances de la classe, lecture à haute voix ou par l'enseignant, reformulation et organisation du texte, lecture par petits bouts.

Je fais appel en fait à la connaissance de la classe. Le plus possible. Mais c'est difficile, parce qu'en fait on est en train de faire un travail de lecture autour d'une poésie, donc ils ont chacun une poésie différente qu'ils veulent lire aux copains, et puis, dans l'évaluation de lecture qui était proposée, il y avait un point : « Je peux expliquer les mots difficiles. » Alors je dis : « Bon, préparez-vous, hein ! Il se peut que vos copains vous demandent : 'Que signifie tel ou tel mot ?', eh bien il faut que vous puissiez leur répondre. – 'Eh bien alors, qu'est-ce qu'on va faire ?' – Je dis : 'Essayez de voir si vous ne pouvez pas trouver dans le dictionnaire'. » [Si le mot ne se trouve pas dans le dictionnaire, l'enseignante leur explique]. (6, EP, 3P-4P)

C'est au CO que l'on observe les pratiques les plus variées : des questions et un travail sur le vocabulaire, de la lecture à haute voix ou par l'enseignant, un travail du texte avec quelques élèves, le recours aux connaissances de la classe, la reformulation, la lecture de passages ou d'autres encore tels le repérage individuel des éléments difficiles ou importants ou encore le fait de prévenir les élèves et leur dire de se centrer sur certains éléments.

Je commence à le lire avec eux, ça, c'est la première chose, et puis ensuite, je dis à mes élèves de travailler avec des post-it... [ou], si c'est leur livre, de les annoter, et puis on revient ensemble. Quand ils ont des pages à lire, ou un texte à lire, j'interroge quelqu'un : « Peux-tu expliquer ? », on revient dessus, et puis on revient tranquillement sur les problèmes, qui peuvent être de vocabulaire ou de compréhension d'un passage. Mais s'il y a tout d'un coup un passage du livre qui n'a pas été compris, je le relis avec eux en m'arrêtant pour expliquer (...)

Le post-it, c'est simplement une marque, pour dire soit : « Là, il y a un passage important, il faut que je m'en souviene pour l'épreuve ; là, il y a des choses importantes », ou alors : « Attention, là, je n'ai pas compris quelque chose. » (11, CO)

Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, travailler le vocabulaire et faire appel aux connaissances des pairs sont les pratiques les plus courantes face à un texte difficile, auxquelles s'ajoutent parfois des questions, un travail avec un groupe ou un élève, de la lecture à haute voix, de la lecture de passages de textes.

Activités avec d'autres domaines du français

Les activités liées à la lecture les plus fréquemment pratiquées concernent surtout le français technique et la production écrite et dans une moindre mesure, l'oral. Ces liens avec le français technique peuvent toucher de nombreux domaines comme l'illustrent les exemples suivants.

...Ça, on le fait par exemple dans les questionnaires. Ou bien si c'est très technique, par exemple, je pense au policier, il y a tout un vocabulaire lié au policier, alors on travaille le vocabulaire du policier. Et puis pour l'oral, alors justement, il y a ces histoires d'exposés qu'ils font sur la lecture, où j'essaye de les mettre en situation d'oral. (14, CO)

Donc, il y a certaines parties de la grammaire qu'il est assez facile de lier, mais d'autres un petit peu moins, donc là, plutôt que de faire quelque chose d'artificiel et plaquer la grammaire sur le texte, on traite un peu en décroché, parfois. [Mais tout ce qui concerne le dialogue, les phrases, les types de phrases, etc., seront très facilement traités par rapport à des dialogues. Dans la description, c'est assez facile aussi de voir les expansions du nom.] (...) Et puis l'orthographe, j'en fais aussi, par rapport au texte [dictées préparées, sur des extraits de romans, par exemple] (...)

Parfois, je pose plein de questions, je fais une fiche avec plein de notions à récapituler, plein de mots à apprendre et tout, et puis après ils découvrent que c'est un extrait du texte qu'ils ont fait il n'y a pas longtemps... (16, CO)

Alors il y a plusieurs activités possibles : à partir de la lecture il y a tous les livres qu'ils lisent en classe de façon obligatoire, régulièrement, j'appelle ça « six questions - six minutes » ; ils ont environ... quand on lit je leur donne environ, en 8^e 30 pages, en 9^e 50 pages par semaine à lire et ils ont un test chaque fois. « Six questions - six minutes », ce sont des questions uniquement pour vérifier s'ils ont lu le livre. Donc, c'est pas des questions de compréhension ou d'analyse du texte (...) avec le livre et d'autres sans livre. Alors, si c'est avec le livre, c'est sur des détails, par exemple : « elle enfle un costume de quelle couleur ? » Ça veut dire que s'ils ont lu le livre, ils vont savoir où aller chercher. Quand c'est sans livre, c'est des questions plus sur ce qui se passe, sur l'histoire.

Pour les livres de lecture suivie, quand je leur lis un livre, généralement, c'est juste le commentaire qu'on en fait ; on fait une discussion autour de la lecture, du thème, de ce qu'ils ont aimé, pas aimé, si ça les a fait rire. Sinon, les petites nouvelles, par exemple, je fais ce que j'appelle des analyses de texte avec des questions de compréhension. Sur les livres de lecture suivie, bien sûr je ne fais pas que les « six questions - six minutes ». On fait de l'analyse de texte ; des fois je leur demande de faire des résumés, donc ça s'intègre dans le français « résumé », ou des fois je leur demande de mettre ça en dialogue si ça l'est pas, enfin j'essaie parfois de le lier aux activités de langage ; et ce que j'aime bien faire aussi, je leur commence une lecture, par exemple dans les nouvelles (p. ex. Edgar Poe), je lis le début de la nouvelle et ils m'écrivent une fin ou alors, on lit jusqu'à la fin une nouvelle et puis, je leur dit : « Si vous pouviez réécrire une autre fin ». Et ce que j'aime bien aussi dans les nouvelles brèves, je leur fais écrire des pastiches : « Écrivez-moi quelque chose à la manière de... ». (17, CO)

En lecture, il y a déjà tout un apport pour enrichir le vocabulaire. Un enfant qui lit, il va emmagasiner tout un potentiel de mots sans même se rendre compte. S'il essaye de comprendre ce qu'il a lu, ça va lui permettre justement de redonner, après, nous étonner avec tout ce qu'il aura emmagasiné. Je crois qu'on peut travailler tous les domaines, dans un texte. Si vous êtes en grammaire, on peut justement sélectionner des phrases dans un texte, toujours en partant du texte, pour ne pas que ce soit des choses qui tombent comme ça, on peut sélectionner certaines phrases, on peut faire de la conjugaison, de l'orthographe... (5, EP, 3P-4P)

Relevons que dans de très rares cas, d'autres disciplines sont évoquées comme dans cet exemple où lecture, oral et activités artistiques se côtoient.

Beaucoup le théâtre, j'ai pratiqué ici avec les élèves de toutes les sections des spectacles, donc on part de contes qui sont écrits de façon complètement traditionnelle, et puis je fais progresser vers un conte théâtralisé, avec des parties de conte et des parties dialoguées, qui visuellement apparaissent tout de suite, et puis ensuite, l'élève met en rythme, met en souffle, met en vie la parole, donc on teste ça dans un espace [salle avec une grande table], donc on est à la grande table, c'est un temps de lecture, et puis ensuite, les élèves expérimentent la phrase, à la fois leur phrase, et en même temps l'intervention, le rapport à l'autre. Et nous nous sommes associés pour deux spectacles avec des profs de dessin et de travaux manuels, donc les élèves travaillaient aussi dans d'autres domaines sur les activités de lecture. Ils pouvaient aussi raconter à leur prof d'atelier de quoi il s'agissait, quel était le personnage qu'ils avaient. Ça a brusquement donné à la lecture une atmosphère conviviale et collective. (25, SCAI)

La production écrite peut aussi être plus ou moins liée à la lecture, comme l'illustrent les deux exemples suivants, en l'adaptant au niveau des élèves.

Là, on n'a pas encore fait, mais pour la soirée des parents, par exemple, j'aimerais que chaque enfant se dessine et écrive une phrase, « Mon jouet préféré est... », et puis il va devoir écrire la suite, ou bien se présenter : « Je m'appelle Tartempion et j'ai six ans. », etc. (...) Mais c'est vraiment des petits textes. Parce que c'est long [le fait d'écrire]. Ils doivent mobiliser plusieurs choses à la fois, au niveau du graphisme, la notion d'espace, d'écrire sur la ligne. (1, EP, 1P-2P)

De tout. Là, on a fait un autoportrait qui nous a pris carrément trois mois pour arriver à ça ! Donc, c'était avec toute une séquence autour des techniques de la lecture, de l'écriture ; on a vraiment fait quelque chose d'assez conséquent. Il y a donc rédaction, il y a résumé, il y a beaucoup de choses, que ce soit court ou long, ça dépend, évalué ou non. (22, CF, CEC)

Nous avons également interrogé les enseignants à propos des activités d'expression écrite qu'ils prévoient pour l'année en cours. Elles sont relativement variées et dépendent fortement du moment du cursus scolaire. Dans les premiers degrés, il s'agira surtout d'écrire des petits textes, éventuellement narratifs, des productions réalisées à partir d'images ou dans certains cas, limitées à des réponses par écrit à des questions.

La première activité d'écriture, c'est une activité d'écriture que j'ai mise en place avec ces mots, les mots qu'ils découpent, qu'ils manipulent, qu'ils remettent dans l'ordre, [avec lesquels] ils essayent de faire une phrase ; ça, c'est depuis le début de l'année, et puis, de temps en temps, on fait une production écrite. À partir soit d'un texte, si je fais une séquence didactique, la séquence didactique que je vais faire sur le type narratif, là, ils vont produire de l'écrit, on va regarder un livre, et puis on va essayer de produire un texte comme le livre, et puis quand on fait donc les différents types de textes, à ce moment-là aussi on finit par une production écrite, en général. Je fais aussi des petites productions écrites à partir d'une image, j'essaie de prendre des images [où] on retrouve les mots qu'on a plus ou moins vus dans nos textes, donc comme ça, le matériel 'mot' est déjà plus ou moins installé, et puis c'est de la production de phrases [ou de légendes], donc ce n'est pas la production de textes. Ça n'a pas encore la prétention d'être des textes... (2, EP, 1P-2P)

Au cycle moyen, beaucoup d'activités différentes sont mentionnées de façon isolée : écriture de contes ou de textes narratifs, production de textes encyclopédiques, de textes argumentatifs, de textes injonctifs, de poèmes, de récits d'aventure ou de correspondance scolaire. Les genres voire les types de textes sont donc variés, leur choix pouvant être fonction du plan d'études ou des épreuves communes.

Au CO, bien qu'aucun enseignant ne l'évoque, on peut supposer un lien important avec le plan d'études et donc variable d'un degré à l'autre. Les types d'écrits suivants sont mentionnés (par ordre de fréquence) : textes narratifs, pièces de théâtre, textes argumentatifs, lettres, romans-photos.

Je les fais très peu écrire... Je fais des romans-photos, cette année. Mais en fait, le roman-photo, ils doivent passer d'abord par l'écriture de scénarios, et puis ensuite de dialogues, donc il y a un travail complet. Mais c'est vrai que je fais rarement écrire des petits textes. Enfin, j'aime bien travailler dans des projets, je trouve que c'est plus motivant pour les élèves, parce qu'ils s'impliquent beaucoup plus quand ils ont l'impression de devoir vraiment investir un projet. (11, CO)

Certaines formes d'activités sont précisées : répondre à des questions par écrit, effectuer un résumé, écrire une suite de textes ou un pastiche.

Je trouve que répondre à ces questionnaires de lecture, c'est déjà une activité d'écriture, parce qu'en général, j'insiste pour que ce soit des questions ouvertes, et à développer, et puis c'est un gros travail, déjà, parce que très souvent, leurs réponses sont un mot, alors j'insiste, « il faut répondre avec des phrases complètes, il faut essayer de détailler », etc. Donc là, je trouve qu'il y a déjà un travail de production écrite. (14, CO)

Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, face à des élèves plus en difficulté, les pratiques se rapprochent de celles du CO mais aussi un peu de celles du primaire : écrire des petits textes, répondre à des questions par écrit, écrire des textes narratifs ou des contes, des textes argumentatifs, des poèmes, des lettres ou encore écrire des résumés, la suite d'un texte ou un journal (éventuellement d'école).

Enseignement des stratégies

Depuis une quinzaine d'années, un certain nombre de recherches (Tardif, Giasson, Goigoux, etc.) ont montré que l'on pouvait améliorer les apprentissages des élèves et la compréhension de l'écrit en particulier en travaillant, voire en enseignant les stratégies aux élèves et que par ailleurs, les lecteurs experts avaient plusieurs stratégies qu'ils adaptaient en fonction de la situation. C'est pourquoi il nous paraissait intéressant de voir ce qu'il en était dans les pratiques des enseignants.

Une majorité d'entre eux semblent favorables au fait de faire prendre conscience à leurs élèves des stratégies qu'ils emploient en leur demandant d'explicitier leur manière de faire. Ainsi, cet enseignant du primaire explique comment il s'y prend avec ses élèves qui entrent dans la lecture : *« Mais qu'est-ce que tu regardes en premier dans le mot ? S'il y a une phrase à lire, quel mot tu lis en premier ? Est-ce que tu commences au début de la phrase ? Est-ce que tu cherches des mots que tu connais ? » Il faut remettre aussi, donc, la phrase dans le contexte : « De quoi parle... ? Qu'est-ce que tu es en train de faire comme travail ? », c'est aussi la première chose qu'on essaye de leur faire prendre conscience.*

Une autre enseignante du primaire montre que certains textes se prêtent bien à ce type de prise de conscience. *« Eh bien justement, à travers un texte encyclopédique, c'est facilité par la numérotation des paragraphes, mais dans ceux-ci, ils doivent se repérer aux sous-titres, etc. Ils prennent conscience qu'ils ne sont pas obligés de tout lire, si on leur pose une question sur la gestation du chat, ils ne vont pas aller lire tout le reste. C'est vrai qu'en fonction du texte, ils vont lire différemment. On essaye de leur faire prendre conscience que c'est différent. Et puis comme de toute façon, on travaille souvent cette lecture en relation avec une production écrite, suivant le genre de textes, ils vont voir qu'il y a une structure différente, donc on leur apprend à prendre conscience de tout ça. »*

Quand il s'agit de développer ou d'enseigner ces stratégies, le consensus est nettement moins important.

Au primaire, on cherche à apprendre aux élèves à choisir la bonne stratégie. On s'intéresse à l'organisation du texte. Il est plus rarement question de montrer aux élèves que les stratégies diffèrent en fonction du texte ou leur apprendre à repérer des informations.

Les enseignants de français interrogés au secondaire I ont d'autres méthodes. La typologie des textes joue un rôle important ainsi que le travail sur les inférences. Sinon, sont évoquées de manière individuelle la construction de grilles d'évaluation, le questionnement sur les représentations ou le recours à ce genre de pratiques seulement en cas de difficulté.

Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, on s'intéresse aussi aux représentations des élèves (sans doute à cause du type de public en échec depuis de nombreuses années) ou aux stratégies de recherche d'information. Par exemple, cette enseignante de français dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle utilise une des stratégies proposées par Giasson (1992) : *« Elles [les stratégies] sont valables pour tous les textes, totalement ! Savoir repérer dans le texte, d'abord savoir repérer ce qui est important de ce qui l'est moins, c'est-à-dire laisser le texte tomber (parce qu'on ne peut pas tout retenir), mais souligner ce qui est important, faire des marques dans la marge, mettre des points d'interrogation, montrer ce qu'on ne connaît pas, là où on bute pour pouvoir ensuite évoluer, pouvoir lire son texte et y revenir parce qu'on a pris des 'stabilo-boss' de couleurs et qu'on peut identifier les couleurs à certaines étapes, justement, du travail. »*

Lecture à haute voix

La lecture à haute voix peut être aussi bien pratiquée par l'enseignant que par les élèves (un peu plus fréquente par les élèves). Quand l'enseignant lit un texte à haute voix, les buts sont divers : pour faciliter la compréhension...

On en fait un petit peu mais c'est vrai que c'est assez lourd. Ce matin, je leur ai lu le texte déjà pour qu'ils comprennent le texte et puis après, comme on devait rechercher les pronoms de conjugaison, c'était chaque enfant qui lisait un petit paragraphe ou une phrase, mais le texte avait été lu auparavant par moi-même avec intonation pour qu'ils sachent de quoi ça parle ; donc en fait, on fait quand même beaucoup de lecture mais la lecture est toujours un support de français structuration. La lecture telle quelle, si on la fait à haute voix, je vais le faire plus en individuel ; je trouve très lourd, leur rythme de lecture est très différent, c'est vite casse-pieds pour tout le monde ! (3, EP, 1P-2P)

...ou évaluer la compréhension orale en 1P-2P, pour le plaisir ou pour qu'ils aient un modèle au cycle moyen.

Beaucoup, parce qu'on nous a dit. C'est vrai que lire à haute voix, en fait, on est 'à quelque part' des modèles. Mais sans être prétentieux, les enfants, d'entendre, apprennent aussi sans se rendre compte certaines choses, et puis ils vont peut-être le redonner par la suite. Mais [par rapport à la lecture à haute voix par les élèves eux-mêmes], j'essaye de le faire avec tout le monde, je n'aimerais pas que ce ne soit que les élèves qui ont de la facilité ou que les élèves qui ont de la peine, et puis, je suis très anti-jugement des enfants entre eux, donc, j'ai mis des choses en place, ce qui fait que même l'enfant qui a de la peine, j'espère qu'il ose lire sans être toujours à l'affût des regards ou du jugement qui va venir après. Et puis ce que j'ai remarqué aussi, ce n'est pas forcément les enfants qui lisent le moins bien qui comprennent le moins bien. (5, EP, 3P-4P)

Au CO, il s'agit surtout de développer le plaisir (d'entendre un texte), pour leur donner envie de lire le livre, mais cela peut permettre aussi d'entrer dans un texte difficile ou faciliter leur compréhension.

La lecture à haute voix de ma part, c'est par exemple pour entrer dans un texte difficile. C'est vrai que ça déflore un petit peu, mais c'est pour qu'ils aient un premier décodage, en fait. Je le faisais aussi beaucoup pour un élève qui était dyslexique. Je lisais pas mal de choses pour lui. Mais autrement, la lecture à haute voix des élèves me pose toujours un souci, parce que j'en ai beaucoup qui arrivent à déchiffrer, mais qui ne comprennent pas ce qu'ils ont lu. Alors, la partie qu'ils ont lue, finalement, ils prennent du retard, parce qu'après, ça passe à un autre lecteur, mais ils n'ont rien compris de ce qu'ils ont lu. Alors, souvent je le fais vraiment à la fin, quand on a compris le texte, là, on relit ensemble. (16, CO)

Au 10^e degré, les enseignants n'ont pas forcément explicité les buts de leur lecture à voix haute (même si on peut imaginer qu'ils sont très proches des précédents).

Les enseignants peuvent être un peu réticents à faire lire leurs élèves à haute voix comme on le voit dans cet exemple.

Ceux [les élèves] que j'ai cette année, ils veulent toujours. Il y en a toujours cinq ou six qui veulent lire, donc c'est formidable. Évidemment, ce sont de bons lecteurs, alors je les laisse y aller, c'est bien. Par contre, c'est vrai que je ne suis pas à l'aise du tout avec ceux dont je sais qu'ils ne liront pas bien oralement. Cela dit, on sait aussi qu'on peut être très, très bon lecteur dans sa tête et pas bon oralement, que c'est deux choses tout à fait différentes, donc il faut savoir ce qu'on travaille. Alors, ça, je leur en parle, aussi, que c'est deux situations complètement différentes, qui ont des buts et des compétences tout à fait différentes. Moi, j'aime bien leur lire, de temps en temps, quelque chose. (12, CO)

Elle peut aussi permettre aux élèves de prendre confiance...

La première chose, je le fais pour qu'ils prennent confiance en eux parce que ce n'est pas toujours évident, et puis j'alterne les deux, parce qu'il y a certains élèves qui ont beaucoup de facilité à lire à haute voix mais qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, donc ils font simplement du déchiffrage, et ce n'est pas de la lecture, et puis d'autres élèves qui ont plus de facilité, qui ne comprennent pas par contre quand ils lisent de manière silencieuse, donc on alterne les deux pour qu'ils soient capables de le faire, parce que simplement, il y a des situations dans la vie où ils vont devoir aussi lire des textes, enfin, suivant les métiers qu'ils vont faire, c'est assez important qu'ils puissent s'exprimer. (11, CO)

... ou de poursuivre des buts variés.

En fait, il y a plusieurs objectifs dans la lecture à haute voix. Ça me permet, en écoutant les élèves qui lisent, de me rendre compte de leurs capacités, de leurs compétences de lecture, ça c'est sûr et aussi le plaisir que les autres entendent, c'est un peu comme les contes ; que ça passe par l'oral, pour leur faciliter la lecture, pour ceux qui ont de la peine parce que, quand un élève lit, j'observe les autres, quand un élève lit bien, certains, du coup ils lisent pas le texte s'ils l'ont sous les yeux et ils écoutent. Alors voilà, c'est parfois justement parmi ceux qui ont de la peine à lire. (17, CO)

Lecture rapide

La lecture rapide et son enseignement sont rarement pratiqués : dans certains cas avec des non-francophones, en utilisant des brochures comme *Bien lire au collège* (CO). On trouve certains enseignants développant la lecture rapide dès les premières années de primaire. Elle peut porter sur des mots-clés...

[Je pratique] un peu quand même, dans le sens où j'essaye avec les mots-clés, « le », « la », « les », « un », « une », « des », « avec », « pour », je les écris sur des écriteaux, et le matin, on s'entraîne à les dire rapidement, et puis on a tout un jeu, on fait la photographie, alors on sort notre appareil, on photographie le mot, pour essayer de simplifier aussi la lecture par la suite, pour les enfants. (1, EP, 1P-2P)

... permettre de développer la technique...

Quand je travaille la lecture rapide, alors là, on regarde comment ils lisent. Des fois, je les laisse lire aussi en classe, en lecture silencieuse et là, je les observe parce que je crois savoir, j'ai lu dans des livres que les élèves qui bougent les lèvres quand ils lisent, c'est un frein à la lecture. Donc, j'essaie de les rendre conscients de ça, par exemple. Dans ce manuel aussi, plus on lit vite plus on a du plaisir, donc je les entraîne aussi, je leur parle de la technique des yeux, du balayage, on parle [du fait] qu'on peut lire une page en diagonale ou avec les mots. (18, CO)

Toutes les techniques qui permettent d'accélérer la lecture, oui, eh bien justement le balayage visuel, l'anticipation, toutes ces choses-là. (9, EP, 5P)

... ou intervenir dans certains types de textes.

Oui, en fait, dans le texte informatif ; pas dans la lecture suivie, je trouve que ça n'a pas un grand intérêt, si ce n'est dans une relecture, éventuellement. Quand il s'agit d'aller retrouver une information à la page 14, oui. Donc, on retransverse rapidement pour retrouver. Le texte informatif, là, c'est important. Tout dépend toujours de ce qui est demandé. (13, CO)

Évaluation

D'après les enseignants interrogés, l'évaluation de la lecture semble plus fréquente au primaire (tout le temps ou une fois par semaine) et au 10^e degré qu'au CO. On peut supposer que la dotation horaire (et aussi la centration sur la lecture) joue un rôle. Certains précisent qu'ils évaluent continuellement les compétences de leurs élèves en lecture. Il s'agit d'enseignants du primaire et du postobligatoire. Mais dans de rares cas, l'évaluation peut être absente.

Je crois qu'on ne peut pas enseigner si on n'évalue pas tout le temps. Alors, on évalue tout le temps... Alors, ce n'est pas faire un travail pour évaluer, c'est qu'on est tout le temps en train de se dire : « Tiens, ça, ça, elle a pu me dire ça », on vit au niveau de nos élèves six heures par jour, on les voit, on commence à les connaître au bout de quelques temps, on voit les travaux, comme ils réagissent (...), ce qu'ils sont capables de faire... (2, EP, 1P-2P)

Je dirais... un peu continuellement. C'est-à-dire que, quand on fait un travail un peu méta sur la lecture où on essaie de prendre un peu du recul, là il y a une évaluation ; on essaie de voir les progrès. (22, CF, CEC)

Je pense qu'elle est continuellement évaluée. Maintenant, en termes chiffrés, je pense que... quand je leur donne une consigne, quand je leur donne un exercice, pour moi, on évalue les compétences en lecture. Je vois très bien les élèves qui n'arrivent pas, à qui on doit expliquer, [et] les élèves qui s'en sortent, dans une consigne. (21, CF, CEC)

Sa fréquence est variable : elle peut intervenir une fois par semaine, une fois toutes les deux semaines, une fois par mois, une ou deux fois par trimestre ou régulièrement, aucune de ces fréquences ne caractérisant plus particulièrement un ordre d'enseignement. Pour plusieurs enseignants, cette fréquence dépend notamment du type d'évaluation dont il est question.

Il est clair qu'à chaque trimestre, il y a un certain nombre d'évaluations de lecture, qui compteront dans ce qu'on appelait jadis « français I », « français communication » ! Il peut y avoir la lecture avec questionnaire, il peut y avoir la compréhension du texte global, il peut éventuellement y avoir une lecture à haute voix, mais ça, je le fais rarement ; donc, en tout cas tous les trimestres, il y a une, voire deux évaluations, sur l'état de la situation. Et puis, quand on passe par-dessus le dos d'un élève et puis qu'on voit qu'il y a la moitié des questions qui ne sont pas répondues, on fait notre petite évaluation dans notre tête. (10, EP, 5P-6P)

Parmi les activités utilisées pour évaluer les élèves ou jugées les plus appropriées pour contrôler leur compréhension, le questionnaire arrive largement en tête. A l'exception d'un enseignant (degrés 1P-2P) n'évaluant pas encore les compétences de ses élèves en lecture, la totalité des enseignants interrogés en font mention. La seconde activité citée par un quart environ des enseignants est le résumé (il l'est dans une proportion un peu plus élevée au PO).

Les autres activités mentionnées dépendent du moment de l'apprentissage de la lecture. Au début de l'apprentissage de la lecture, ce sera surtout des observations de la part de l'enseignant ou de la lecture de consignes. Au cycle moyen, en plus des deux citées, on trouve des pratiques variées évoquées par l'un ou l'autre des enseignants : lecture à haute voix, résumé, présentation d'un livre à la classe, contrôle des mots connus, préparation de conférences, fiches de lecture. Au CO, les pratiques proposées sont moins nombreuses : le résumé est relativement fréquent, sinon lecture à haute voix, préparation de conférences, fiches de lecture, discussions et analyse de texte complètent le tableau. Au 10^e degré, le résumé est encore présent ainsi que, de manière isolée, la lecture de consignes ou une présentation de livres à la classe permettant dans certains cas d'évaluer les compétences en lecture des élèves.

Le contrôle de la compréhension peut se faire de plein de façons différentes, ça peut se faire par un jeu de questions-réponses orales, par un questionnaire écrit, qui peut être plus ou moins pointu aussi. La pratique du résumé, ça se fait, mais je ne pense pas que ce soit une marque si évidente que ça de la compréhension du texte. Un élève ne sera pas capable de fournir un très bon résumé, bien qu'il ait compris le texte comme il faut, c'est un autre exercice. La pratique du résumé elle-même (...) c'est un autre apprentissage. (4, EP, GNT)

(...) des questions sur un texte (...) qui sont progressives, et puis qui touchent différents thèmes, et puis je termine souvent par des questions quand même d'interprétation, d'anticipation sur la suite (...) Donc, c'est vrai que les questions sur le texte, c'est quand même assez efficace. Ensuite, j'évalue aussi sur des œuvres complètes par des ateliers autour d'un livre. Là, c'est comme des petits défis 'lecture' internes à la classe, où il y a plusieurs fiches, plusieurs ateliers qui touchent différents aspects du livre (...) gérer des personnages, des schémas sur l'action, ou par rapport à une description, enfin, des choses très, très variées. Là, ils sont en groupe, souvent. Ça, je trouve que c'est quand même assez efficace, parce que ça permet de cibler plein de domaines du livre, et plein de domaines dans la maîtrise de la lecture. (16, CO)

Des questionnaires, avant tout des questionnaires de compréhension, de vocabulaire, de présentation orale pour voir leur capacité à transmettre une information de la lecture, leur capacité à résumer, leur capacité à faire passer un message dans un certain nombre de minutes, que le message soit clair pour leurs camarades, compréhensible, etc., que le vocabulaire, le niveau de langue soit adapté, qu'il ne soit pas émaillé de mots familiers, etc. Ça c'est aussi une autre manière et il y aura aussi l'évaluation par leur capacité à rédiger (...) une rédaction aussi, toujours sous la forme de conte. (23, CF, ECG)

Les critères d'évaluation ont été peu précisés. Quelques enseignants, du primaire (degrés 3P-6P) et du CO, ont apporté des précisions quant aux critères adoptés pour évaluer les compétences en lecture de leurs élèves. La compréhension est évoquée dans les deux ordres d'enseignement. L'anticipation, une lecture fluide, le plaisir et plus généralement les objectifs de lecture sont les critères également cités au primaire. Au CO, l'analyse et des critères de langue (orthographe, expression, ponctuation) et de contenu sont mentionnés. Au 10^e degré, aucun critère n'a véritablement été précisé.

Pour la lecture, il faut tenir compte de plusieurs points : effectivement, de la lecture fluide ou pas, de la compréhension de ce qui est lu, du plaisir aussi, je pense que c'est aussi un critère. Il faut se faire une grille d'évaluation. (5, EP, 3P-4P)

Coin-lecture

Selon près de la moitié des enseignants interviewés au primaire (plutôt du cycle moyen), le coin-lecture est utilisé par les élèves lorsqu'ils ont un moment libre ou qu'ils ont terminé une activité. Un petit nombre d'enseignants disent laisser tous les jours du temps à leurs élèves pour s'y installer. Pour un petit nombre encore, le coin-lecture est toujours à disposition et les élèves peuvent aller se servir quand ils veulent.

C'est vrai que c'est plutôt des moments d'activité libre, quand les travaux sont terminés. Alors, on l'a pas vraiment instauré, on l'a pas mis dans les horaires (...) mais c'est vrai qu'il faudrait y remédier, il faudrait faire un moment « c'est le moment lecture, vous allez chercher un livre ». (3, EP, 2P)

Notre coin-bibliothèque, dans la classe, il est toujours à disposition. Et il y a des enfants qui effectivement, même au milieu d'une activité de français technique, vont chercher un livre, parce qu'ils avaient repéré quelque chose, ou ils savent que dans ce livre-là, ils vont trouver du vocabulaire. (5, EP, 3P-4P)

Les élèves se rendent au coin-lecture pour lire en silence ou emprunter des livres. Quelques enseignants regrettent de ne pas pouvoir y consacrer davantage de temps.

Le coin-lecture, (...) ils peuvent aller se servir quand ils veulent, quand ils ont fini un travail, et puis on essaye le plus possible, mais on est tellement pris par le temps pour des tas d'autres choses, de leur laisser du temps pour lire un moment dans la journée, dix minutes, mais pour qu'ils puissent lire pour le plaisir. (7, EP, 4P)

Bibliothèque

La plupart des enseignants se rendent avec leurs élèves à la bibliothèque ou au centre de documentation de l'école dans le cadre des activités scolaires. La fréquentation de ces lieux est variable selon l'ordre d'enseignement. Pour deux tiers des enseignants interrogés au primaire, y compris ceux des premiers degrés, elle est hebdomadaire. Cette pratique est plus occasionnelle au CO et rare, voire inexistante au postobligatoire. A noter que tous les établissements ne disposent pas de bibliothèque ou de centre de documentation.

Le type d'activités pratiquées varie également selon l'ordre d'enseignement. Au primaire, elles consistent principalement en un moment de lecture pour les élèves ou en l'emprunt de livres. Les activités diffèrent quelque peu selon les degrés considérés, certaines d'entre elles n'étant citées que par les enseignants des petits degrés (lecture par l'enseignant, observation des élèves par l'enseignant), d'autres uniquement dans les plus grands degrés (recherche de livre pour une conférence, moment de lecture pour les élèves). Au CO, les élèves se rendent davantage à la bibliothèque pour la découvrir, pour rechercher un livre pour une conférence ou encore prolonger l'emprunt de livres. Cette dernière activité est également rapportée par un petit nombre d'enseignants du PO.

On y va une fois par semaine (45 minutes), à la bibliothèque dans l'école (...) Je leur laisse une demi-heure tous seuls, et là, j'observe comment les enfants prennent des livres... Comment ça se passe, s'ils se racontent les histoires, si certains lisent, donc je me mets en retrait et je les regarde, je prends des notes, et puis ensuite, le dernier quart d'heure, pour ceux qui le souhaitent, je leur lis une histoire. (1, EP, 1P-2P)

La première semaine, si j'ai des 7^e, déjà, je réserve pour faire une visite de la bibliothèque. Mais nous allons à la bibliothèque, justement, je leur rappelle que la bibliothèque existe, et dans la mesure du possible, je les envoie à la bibliothèque. (...) J'aime bien qu'ils prennent [des livres]... Je trouve que c'est un lieu important. (15, CO)

Au secondaire, particulièrement au CO, les enseignants aident les élèves à choisir leurs livres. Les enseignants du primaire sont plus partagés à ce sujet. Si certains conseillent leurs élèves, d'autres n'ont pas cette habitude ou ne le font pas systématiquement. Cela peut varier en fonction du moment de l'année.

Par ailleurs, un tiers des enseignants du primaire interrogés se rendent avec leurs élèves dans une bibliothèque publique, cette pratique n'étant pas partagée par les enseignants du secondaire, sans doute pour des raisons structurelles liées aux horaires.

Nous avons la chance d'aller quatre ou six fois par année à la bibliothèque [municipale], donc les animatrices bibliothécaires, qui sont en relation avec nous, parce qu'elles viennent en début d'année, par exemple, demander quels sont nos objectifs ou attentes par rapport à leur travail, on a pu leur dire assez précisément qu'on aimerait qu'elles apprennent, en tout cas pendant une séance, à apprendre à chercher des livres, comment ils étaient classés, en vue de l'exposé oral. Alors, c'est un moment où les enfants, ils ont la présentation de un, deux, même trois livres, et puis après, ils peuvent librement aller prendre des livres dans la bibliothèque, commencer à lire... Mais c'est surtout un moment où ils papillonnent, un peu, ils regardent... (8, EP, 5P)

Activités de lecture à la maison

La moitié des enseignants du primaire (davantage au cycle moyen) disent donner une fois par semaine des activités de lecture à la maison. Plus de la moitié des enseignants du CO donnent des tranches de lecture régulières à leurs élèves. Au PO, les activités de lecture à la maison semblent moins systématiques.

Au primaire, l'activité citée par la majorité des enseignants est la lecture d'un livre ou d'un texte. Cette activité est la seule mentionnée pour les petits degrés et est pratiquée par tous les enseignants. La moitié des enseignants des classes de 3P à 6P demandent à leurs élèves de répondre à des

questionnaires à la maison. D'autres activités sont proposées par une minorité d'enseignants de ces classes : des exercices de lecture, de la lecture à voix haute et de la poésie, des fiches de lecture. La totalité des enseignants du CO interrogés donnent des tranches de lecture à leurs élèves, les autres activités – fiche de lecture, questionnaire, exercice, dossier ou exposé – étant plus marginales. Au postobligatoire, les tranches de lecture régulières et la lecture de livres ou de textes sont les deux activités les plus fréquemment citées, par la quasi-totalité des enseignants. La préparation d'un exposé est également mentionnée par un enseignant du postobligatoire.

Nous, on a la pratique de donner pour la semaine, de toute façon, pour qu'ils gèrent un peu leurs activités. Dans ces pratiques, on a toujours, quasiment, une activité qui est liée à la lecture, avec parfois un questionnaire, parfois une activité annexe à faire, ou ça peut être une illustration, simplement, des tâches qui sont... en tout cas une partie qui sont ouvertes, ça veut dire où ils peuvent faire plus ou moins, suivant peut-être la disponibilité qu'ils ont à la maison, aussi. (4, EP, GNT)

Je leur demande de temps en temps de lire un passage ou un chapitre ou l'autre et leur demande ce qu'ils lisent et on parle de leurs lectures, mais je ne leur donne pas beaucoup de devoirs. (23, CF, ECG)

Utilisation de l'ordinateur

La plupart des enseignants interrogés n'utilisent pas l'ordinateur dans le cadre des activités de lecture. Seuls un enseignant du primaire (degrés 3P-6P), un enseignant du CO et deux enseignants du postobligatoire y recourent, avec leur classe entière ou uniquement avec les élèves en difficulté. Les enseignants des petits degrés du primaire s'accordent toutefois à dire qu'ils envisagent de l'utiliser dans le futur, tout comme un enseignant du CO.

J'ai des activités, des CD-ROM que j'ai, de lecture (...) alors normalement, on n'a qu'un seul poste d'ordinateur dans une classe. Donc, on ne peut pas imaginer qu'on mette tout le monde, qu'on les fasse aller à tour de rôle, alors en fait, je propose ce genre d'activités seulement aux élèves en difficulté. Ce qui est un peu dommage pour les autres. (...) Ce n'est pas un moyen qui est plus ludique, parce qu'ils doivent quand même lire. Mais c'est quand même un support... (6, EP, 3P-4P)

Un petit nombre d'enseignants du primaire invoquent des ressources inexistantes ou insuffisantes (un vieil ordinateur « foutu » ou un seul ordinateur par classe). Quelques enseignants, plutôt du secondaire, n'utilisent pas l'ordinateur faute de logiciel adapté. Certains enseignants s'en servent pour des activités d'écriture ou de vocabulaire.

On n'a pas trouvé de logiciels où il y avait la liste d'élèves où on peut contrôler un peu qui a lu quoi, quel est leur niveau de participation et de réalisation de tâches. Parce que là, l'activité de maths est intéressante, elle apparaît quand l'enfant a réussi ; on sait qu'il l'a faite, donc il y a une trace. Dans les activités des fois de français, de lecture, c'est trop des activités qui ressemblent au papier-crayon, donc c'est inutile. En maths, il y a plus de la manipulation, c'est plus varié ; en français je trouve un petit peu pauvre. (3, EP, 2P)

Temps consacré au français et à la lecture

La place de la lecture dans l'enseignement du français est très variable selon les enseignants et selon le moment du cursus. Lors des premiers apprentissages, elle occupe une place très importante. Au cycle moyen, elle est plus variable et, chez une partie des enseignants interrogés, est difficile à isoler car elle est associée à l'écriture, comme le prévoit le plan d'études. Au CO, pour une bonne partie des enseignants de notre échantillon, elle est également très importante, ce qui est, semble-t-il, moins le cas dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur leur répartition du temps entre activités où les élèves lisent pour comprendre (activités signifiantes de lecture ou de communication) et activités où ils acquièrent

des connaissances et des techniques pour les aider à lire (activités « décrochées » ou de structuration), les réponses varient. Le premier type d'activités prime chez certains, le second chez d'autres. Un troisième groupe d'enseignants encore (du primaire et du postobligatoire) est d'avis que les deux activités sont liées et ne peuvent être différenciées. Les enseignants du CO sont partagés. La moitié d'entre eux déclarent mettre davantage l'accent sur les activités où les élèves lisent pour comprendre, l'autre moitié sur les activités de structuration. Pour quelques enseignants, le temps consacré aux différents types d'activités est difficile à évaluer. Il peut dépendre, pour le secondaire, des élèves, du regroupement, du moment dans l'année ou encore du genre de texte.

Origine des difficultés des élèves en lecture

Pour ces derniers, les causes sont, dans la plupart des cas, multiples. La majorité d'entre eux évoquent le milieu familial, social ou culturel, c'est-à-dire aussi bien la présence et le nombre de livres existant à la maison que l'attitude des parents par rapport à l'acte de lire. Ainsi, les élèves qui ont été très jeunes en contact avec l'écrit parce qu'ils ont vu leurs parents lire et à qui on a lu des livres, sont favorisés par rapport aux autres. Il est aussi question de comprendre l'utilité de la lecture.

Si le milieu socioculturel est souvent évoqué en lien avec la réussite scolaire et l'apprentissage de la lecture notamment, des études (Lahire, 1995) ont montré que ce lien était plus complexe, notamment de par les rapports variés que les milieux « populaires » peuvent entretenir avec l'écrit. De plus, Lahire précise que la transmission du capital culturel n'est pas univoque. Dans certaines familles avec un capital culturel élevé, il n'y a pas de « stratégies d'appropriation des objets culturels » alors que dans d'autres où les parents ne lisent pratiquement pas, ils jouent un rôle d'intermédiaire entre culture écrite et leur enfant en leur faisant lire et écrire des histoires, en leur posant des questions sur leurs lectures, en les amenant à la bibliothèque, etc. Davantage encore que le capital culturel, ce serait l'attitude par rapport à l'écrit qui jouerait un rôle dans la construction de la compétence. Une enseignante de français du CO souligne l'importance de l'intérêt pour la lecture dans la famille (de sa place dans le foyer).

L'environnement familial, oui. Quelle est la place de la lecture dans le foyer ? Est-ce que c'est quelque chose qui a été intégré, mais pas de manière obligatoire, dès le plus jeune âge, comme un jeu, comme une distraction, ou c'est quelque chose, au contraire, qui est vu comme quelque chose de scolaire ? La lecture, c'est un livre qu'on lit à l'école, avec des pages à ramener, parce qu'alors là, effectivement, ce n'est pas évident pour les élèves, parce que c'est un devoir... Il y a beaucoup d'élèves qui ne lisent pas parce qu'ils ne prennent aucun plaisir à la lecture.

La langue parlée à la maison est aussi fréquemment mentionnée, ce qui est logique dans un contexte multilingue comme le canton de Genève qui compte une proportion importante d'élèves allophones (près de 40%). Quelques enseignants émettent toutefois des réserves étant donné que tous les allophones ne rencontrent pas de difficulté. Par ailleurs, d'autres ont parfois de grandes difficultés à lire dans leur langue, ce qui renforcerait l'hypothèse de l'origine socioculturelle.

Le fait d'avoir un bagage lexical insuffisant est aussi évoqué comme cause de difficulté, sans que cela soit forcément relié à la langue parlée à la maison ou au milieu culturel.

Les enseignants font aussi quelquefois allusion aux méthodes d'enseignement de la lecture tout en rejetant assez vite cette proposition. En effet, de tout temps et quelle que soit la méthode, on rencontre des élèves ayant des difficultés. De plus, ajoutent-ils, un bon enseignant essaie d'utiliser plusieurs stratégies ou méthodes face à l'hétérogénéité qu'il rencontre dans sa classe.

Le rapport à l'écrit, voire à l'école, de l'élève est un peu plus rarement cité : envie ou plaisir de lire allant même jusqu'à la référence au métier d'élève. Certains élèves comprennent vite de quoi il s'agit, d'autres ont plus de peine. Par ailleurs, les expériences (négatives) des élèves sont parfois évoquées, ceci davantage au primaire.

Soulignons que l'enseignement ou l'école sont rarement, voire jamais évoqués, si ce n'est sous forme d'interrogation. Ainsi, une personne déclare que l'école ne corrige pas beaucoup les inégalités dues au milieu.

On observe dans les réponses des 22 personnes interrogées des différences selon le moment du cursus scolaire. Au primaire, que ce soit dans les premiers degrés où débute l'apprentissage de la lecture ou dans la deuxième partie, les difficultés des élèves dans ce domaine sont surtout attribuées au milieu familial au sens large, au manque d'intérêt ou de motivation pour la lecture ou encore à de mauvaises expériences vécues par les élèves, tout en soulignant qu'il y a un mélange de facteurs. Au CO, les deux principaux éléments évoqués par les enseignants de français sont la langue parlée à la maison et le milieu familial. Enfin, après la scolarité obligatoire, au 10^e degré, l'origine des difficultés des élèves d'après les enseignants est très variée : milieu familial, langue parlée à la maison, mauvaise expérience mais aussi problèmes de compréhension et surtout vocabulaire lacunaire.

Différenciation de l'enseignement

Quand on les interroge sur leur manière de différencier leur enseignement et comment ils prennent en compte les origines linguistiques ou le milieu familial, on constate que la différenciation s'effectue surtout au niveau de la quantité à lire, du niveau de difficulté des textes ou des livres, ou encore au niveau de l'organisation du travail (en groupe hétérogène ou de niveau, ou travail avec l'enseignant). Il est intéressant de souligner la manière de différencier de cette enseignante du CO qui cherche à ne pas démotiver certains élèves. « *Ceux qui ont de la peine ne liront pas tous les chapitres mais auront un résumé pour arriver jusqu'à la fin de l'histoire.* »

Le type d'activité proposé est assez peu cité. La prise en compte du milieu familial, dans le sens de ne pas prêter les élèves qui ne peuvent pas trouver d'aide à la maison, est très fréquemment mentionnée chez les enseignants du primaire : ils déclarent ne donner que des tâches déjà préparées à l'école ou dont ils sont sûrs qu'elles sont réalisables sans aide. Au CO, aucune personne interrogée ne semble prendre en compte cette dimension. Par contre, au 10^e degré on semble s'en soucier davantage.

La prise en compte de l'origine linguistique est un point important dans le contexte genevois. Elle peut avoir un double but comme le relève une personne interrogée : valoriser les élèves et comparer les langues (activité métalinguistique). Elle peut se faire de deux manières : sur le principe des séquences EOLE (éveil aux langues) où l'on va comparer les différentes langues en se servant aussi des connaissances linguistiques des élèves, ou plutôt en fonction des langues que connaît l'enseignant (le plus souvent, l'anglais ou l'allemand ou certaines langues latines). Dans certains cas, on ne prend pas en compte ce multilinguisme car, disent certains, il faudrait connaître aussi bien l'arabe, le kosovar, le chinois, etc., ou encore que cela va heurter les élèves allophones.

Nombre et repérage des élèves en difficulté

Dans la plupart des classes, les enseignants relèvent la présence d'élèves en grande difficulté, quelques-uns estimant qu'il est trop tôt dans la scolarité ou dans l'année pour poser un tel diagnostic. Le repérage des élèves présentant des difficultés en lecture se fait de manière différenciée selon le niveau d'enseignement. Au primaire, on table avant tout sur des observations globales et des évaluations. Dans certains cas, des précisions seront apportées : on observe, fait lire, essaie de voir dans quels domaines les élèves ont le plus de peine puis on travaille en fonction des difficultés repérées (ateliers en modules). Passer par la lecture à haute voix est peu fréquent alors que chez les enseignants de français du CO, c'est l'élément central. Sinon on se référera à la compréhension de consignes ou aux évaluations au sens large. Certains enseignants utiliseront encore d'autres critères comme des activités d'écriture qui permettent de voir le niveau global en français. « *Ceux qui ont vraiment beaucoup de peine à écrire sont des lecteurs faibles* », dit une enseignante. Chez les enseignants des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, le repérage se fait au moyen d'évaluations y compris diagnostiques, d'observations globales et de la lecture à haute voix. Quelques enseignants de français du secondaire font encore appel aux représentations des élèves sur la lecture et sur les souvenirs liés aux premiers apprentissages (travail de réminiscence).

Les activités de remédiation

Le questionnement à propos des activités de remédiation mises en place donne lieu à des réponses relativement vagues. La pratique principale utilisée à l'école obligatoire est le recours à un autre enseignant (généraliste non titulaire au primaire qui peut soit co-animer des activités en classe, soit prendre des petits groupes hors de la classe) ou à des moments privilégiés (heure de différenciation prévue au CO). Il peut encore s'agir de mesures d'accompagnement au travers de tâches de lecture (donner un livre à lire par semaine) ou d'ateliers de lecture, ou encore d'activités décrochées sur des textes plus accessibles. Dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, les enseignants font eux-mêmes ce travail de remédiation en donnant un travail complémentaire à leurs élèves. Ainsi, cette enseignante propose un module de remédiation où elle fait lire les élèves, reformuler puis raconter.

C'est au primaire que l'on trouve la plus grande diversité d'activités proposées : travail sur le vocabulaire, discussion avec les élèves rencontrant des difficultés, remotivation et encouragement à aller à la bibliothèque ou encore travail complémentaire avec l'enseignant. Ceux du CO pratiquent le travail complémentaire avec leurs élèves ou utilisent des logiciels ou encore des moyens spécifiques.

Les représentations des enseignants : qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

Comme le relève Van Grunderbeeck (1994), le diagnostic des difficultés passe par la référence, consciente ou non, de sa propre conception de l'acte de lire et de son apprentissage ainsi qu'à sa conception des causes des difficultés. C'est dans ce sens que nous avons cherché à mettre en évidence les représentations des enseignants de ce qu'est un bon lecteur.

On peut bien évidemment faire un lien avec les représentations que se font ces mêmes enseignants au sujet des compétences requises pour être un bon lecteur et en corollaire ce que signifie savoir lire (à quel moment est censé s'arrêter l'apprentissage de la lecture, qui se charge de cet apprentissage et sur quels types d'écrits porte-t-il ?). De nombreuses compétences sont évoquées, de nature très diverse, allant du déchiffrage et de la maîtrise de la correspondance graphèmes/phonèmes à la compréhension au sens large en passant par la fluidité de la lecture, les connaissances linguistiques et encyclopédiques ou des éléments relevant plus de stratégies (savoir où prendre les renseignements, savoir lire en diagonale). On peut encore citer des compétences plus larges telles qu'avoir un projet de lecteur, comprendre à quoi sert l'écrit ou d'apprendre à lire, ou encore comprendre les fonctions de l'écrit. On retrouve un certain nombre d'éléments décrits dans les approches théoriques de la lecture (par exemple le modèle de Giasson, 1992). Pour elle, la lecture suppose une interaction entre le lecteur (structures et processus), le texte (intention de l'auteur, forme et contenu) et le contexte (psychologique, social et physique). Toutefois, il semblerait que selon le moment du cursus scolaire, ce sont surtout les structures ou connaissances des élèves, l'aspect psychologique ou affectif qui sont mis en évidence davantage que les processus (par exemple, repérer les passages du texte, faire des liens, etc.).

Ces représentations évoluent, comme on pouvait se l'imaginer, au fil du cursus, ceci étant sans doute lié aussi à la formation des enseignants (enseignant généraliste au primaire *versus* enseignant de français au secondaire), au public d'élève et surtout aux accents mis dans le plan d'études. Les enseignants du primaire évoquent surtout la compréhension de ce qu'on lit au sens large, la maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes bien sûr, mais également la compréhension des différentes fonctions de l'écrit (point très important du plan d'études), le fait de savoir à quoi sert de lire ou encore la compréhension et l'anticipation des mots.

Ceux interrogés au CO mettent encore plus l'accent sur des compétences techniques telles que maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes ou avoir une lecture fluide que leurs collègues du primaire. De manière générale, ils évoquent de nombreux éléments, y compris les connaissances linguistiques (vocabulaire, grammaticales telles que anaphores, temps verbaux, etc.) ou les connaissances culturelles et encyclopédiques ainsi que la compréhension des fonctions de l'écrit. La compréhension est aussi un élément majeur et se décline de plusieurs façons : compréhension au sens large mais aussi comprendre l'implicite et l'explicite, comprendre et anticiper les mots ou encore se faire une représentation du texte. Il est intéressant de constater par contre que comprendre une consigne n'est

même pas mentionné alors que dans d'autres contextes, les enseignants mettent fréquemment en évidence les difficultés à comprendre une consigne, y compris dans d'autres disciplines que le français. De la même manière, ce qui relève du projet de lecteur ou de facteurs plus motivationnels ne semblent pas des éléments majeurs parmi les compétences nécessaires pour être un bon lecteur tandis qu'ils faisaient partie des caractéristiques à l'origine des difficultés.

Enfin, les enseignants du 10^e degré interrogés ont une position un peu intermédiaire, sans doute de par le public d'élèves à qui ils ont affaire. Ils citent tour à tour : la correspondance graphèmes/phonèmes, l'envie d'apprendre à lire ou de lire, la compréhension au sens large, celle des fonctions du texte mais surtout le fait d'avoir de bonnes connaissances en vocabulaire.

De manière générale, le fait d'avoir une lecture fluide avec ou sans référence à la lecture à haute voix a un statut particulier dans les réponses. Cet élément est très fréquemment mentionné, les uns la considérant comme un bon indicateur, les autres estimant qu'il est surtout important de comprendre et que l'on peut aussi comprendre et mal lire à voix haute que l'inverse, comme le relève cette enseignante du secondaire II. *« Alors, la lecture à haute voix, oui, on se rend compte d'un certain nombre de choses, mais on peut, je crois, lire assez mal à haute voix et comprendre très bien. L'inverse, peut-être pas... »* Pour cette enseignante du primaire, l'important c'est de *« comprendre. Et donner du sens. Autrement... il vaut mieux ânonner et puis savoir ce qu'on lit que lire comme un moulin et ne rien comprendre, quand même. »*

Dans l'ensemble, les compétences citées par les enseignants sont assez proches de celles jugées par Goigoux (2004) comme nécessaires à la lecture, à savoir des compétences de décodage (identification des mots écrits), linguistiques (syntaxe et lexique écrit), textuelles (cohésion textuelle au moyen d'anaphores, de connecteurs..., ponctuation, énonciation, genres textuels, etc.), référentielles (connaissances préalables sur le contenu du texte : encyclopédiques ou socioculturelles) et enfin des compétences stratégiques (contrôle, évaluation et régulation de sa propre activité de lecture). Goigoux (2004) définit la lecture *« comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement »* (p. 53).

Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

Si la majorité des enseignants interrogés pensent que l'apprentissage de la lecture ne s'arrête jamais, les avis sont plus variables quand il s'agit de savoir à qui incombe la responsabilité de son enseignement. Plusieurs personnes font la différence entre les premiers apprentissages et la suite de la construction de la compétence de lecteur. Ainsi si l'on parle de déchiffrage, ce sont bien sûr les enseignants des premiers degrés primaires qui sont concernés, ensuite la lecture se complexifie et la construction de la compétence se poursuit tout au long de la scolarité. Comme le relève une enseignante du CO, *« C'est au primaire d'apprendre, mais au primaire, on apprend la compréhension basique ; ensuite, je ne suis pas sûre que tous les élèves de 6^e reconnaissent l'ironie dans un texte ou autre, donc ensuite, nous, on développe, on continue, on approfondit, et puis la lecture littéraire vient plus tard, c'est pour ceux qui continuent les études... (...) On doit faire un peu des trois, donc, il y a ceux qui n'ont pas maîtrisé, ou qui n'ont pas les acquis qu'ils devraient avoir en fin de 6^e, et puis il faut qu'on comble, et c'est vrai qu'on n'est pas toujours formé pour ça et qu'on se sent parfois un peu largué, quoi. »*

Certains, assez peu nombreux, estiment que seuls les enseignants du primaire peuvent le faire, d'autres estiment que cette tâche incombe aussi aux enseignants de français (ce que prévoit le plan d'études de français du CO), d'autres encore estiment que c'est l'affaire de tous, la lecture étant à la fois moyen et objet.

Chez les enseignants du primaire, les avis sont partagés : la lecture et son enseignement peuvent être de leur ressort puis être approfondis par les enseignants du français du secondaire I voire du secondaire II, ou être abordés d'une manière ou d'une autre par tous les enseignants. Leur statut de généraliste les rend encore plus conscients que leurs collègues de la place de la lecture dans tous les apprentissages. Les enseignants de français du CO ont plus tendance à estimer que c'est leur rôle avant tout, une fois le travail de leurs collègues du primaire achevé, respectant en cela les attentes de leur plan d'études. Minoritaires sont ceux qui pensent que les enseignants des autres disciplines peuvent aussi effectuer un travail, notamment sur les consignes. Une enseignante résume très bien cela : « *Je pense quand même que c'est vraiment l'enseignant de français et que normalement, les autres maîtres peuvent leur apprendre des techniques de lecture mais qui seront vraiment ciblées sur leur branche.* »

Une enseignante évoque même l'apport de l'élève actif dans cette construction.

C'est chez les enseignants du 10^e degré que l'on trouve le plus de personnes pensant que la lecture est un travail collectif. On peut imaginer qu'avec un public d'élèves davantage en difficulté, les disciplines scolaires sont un peu moins cloisonnées. Comme le relève une enseignante du 10^e degré, « *ça devrait être interdisciplinaire ; malheureusement ça ne l'est pas souvent parce que c'est vrai que les collègues, en tous cas au P.O. estiment que l'élève devrait savoir et que le prof de français pourrait quand même lui apprendre à lire. Et c'est dommage parce que, du coup, les élèves ne font pas le lien ; c'est-à-dire qu'ils disent 'on lit en français mais de toutes façons la lecture qu'on fait en sciences humaines...' , ils ne voient pas que c'est la même finalement et que c'est la même chose... »*

Selon le type d'enseignant à qui incombe la tâche d'apprendre à lire, les écrits varient. Pour certains, ce sera tous les types d'écrits à l'exception des textes non continus selon la terminologie de PISA (c'est-à-dire les textes qui ne sont pas organisés en phrases et paragraphes et comportent des tableaux, des schémas ou graphiques, etc.), dans d'autres cas, cela s'étendra aux tableaux, schémas et graphiques, à l'exception d'écrits techniques qui nécessitent d'autres compétences. Comme le relève une enseignante, « *savoir lire, c'est la même chose pour tout le monde, il faut être capable de lire tous les textes, que ce soit un texte informatif ou littéraire, de l'horaire de trains au 'Père Goriot', quoi ! Savoir lire, c'est ça, être capable de se débrouiller, de comprendre ce qu'on veut lire ou ce qu'on sous-entend... »*

Une autre enseignante de l'enseignement postobligatoire précise que l'on doit former des citoyens et que pour cela, il faut familiariser les élèves à tous les types d'écrits : « *Il me semble que c'est quand même important qu'ils aient touché à tous les textes, en particulier le texte argumentatif, j'aurais tendance à dire. Parce que c'est celui qu'ils vont rencontrer le plus souvent par la suite. Le texte narratif étant souvent abandonné, enfin, il suffit que quelqu'un ne lise pas pour qu'il ne soit jamais confronté au texte narratif, après, dans sa vie d'adulte. Et le problème, on va former des citoyens, c'est aussi les former à des textes narratifs, des textes informatifs, le déchiffrement de tableaux, d'articles de journaux, (...) de bulletins de vote ! »*

En bref

Dans l'ensemble, on constate des différences de pratiques entre enseignants selon le moment du cursus (cycle élémentaire, cycle moyen, CO ou 10^e degré). Parfois les enseignants du 10^e degré ont des pratiques qui pourraient se rapprocher de celles du primaire.

Au début de l'apprentissage de la lecture, les activités sont de type dictée à l'adulte, travail sur les sons, travail où l'on relie image et mots, tri de textes ou encore Bataille des livres. Certaines activités sont communes à tous les degrés comme la lecture d'un texte ou d'un livre accompagnée de questions ou la lecture à haute voix. Au CO, les pratiques sont assez variables d'un enseignant à l'autre : explication de textes, résumé, puzzles textuels, présentation de livres, etc. et varient selon le regroupement (A ou B).

Enseigner les stratégies semble d'une utilité reconnue par la plupart des enseignants interrogés. Par contre, il n'y a pas de consensus sur la manière de les enseigner.

La lecture à haute voix peut être aussi bien effectuée par l'enseignant que par les élèves. L'enseignant lit pour faciliter la compréhension, pour que les élèves aient un modèle (au primaire y compris au cycle moyen), pour développer le plaisir d'entendre un texte ou leur donner envie de lire le livre au CO, ou encore d'entrer dans un texte difficile.

Faire lire les élèves semble moins partagé par les enseignants surtout quand les élèves ont de la peine. Les buts poursuivis sont les suivants : faire prendre confiance à l'élève, donner à l'enseignant l'occasion de l'évaluer même si certains enseignants reconnaissent volontiers que bien lire ne signifie pas forcément bien comprendre (et le contraire non plus).

Aux dires des personnes interrogées, l'évaluation de la lecture semble plus fréquente (voire omniprésente même si elle n'est pas formalisée) au primaire (et notamment dans les premiers degrés). Pour évaluer les élèves, l'activité qui arrive en tête est le questionnaire (après les premiers apprentissages). Une autre activité relativement courante est le résumé.

La fréquentation du coin-lecture et de la bibliothèque se pratique surtout au primaire. Le coin-lecture est fréquenté par les élèves quand ils ont un moment ou qu'ils ont terminé une activité. Au secondaire, la fréquentation d'une bibliothèque ou du centre de documentation est assez occasionnelle.

L'origine des difficultés des élèves en lecture relève le plus souvent de caractéristiques propres à l'élève (milieu familial, milieu socioculturel, langue parlée à la maison) davantage que de l'école et des méthodes d'enseignement de la lecture.

Pour les enseignants interrogés, les compétences requises pour être un bon lecteur varient selon le moment du cursus (et le type d'enseignant, généraliste *versus* enseignant de français) : au primaire, la compréhension au sens large arrive en tête, suivie de la maîtrise de la correspondance graphèmes/phonèmes ou d'autres compétences telles que la compréhension des différentes fonctions de l'écrit ou le fait de savoir à quoi sert de lire. Au CO, les enseignants mettent en évidence l'importance de la maîtrise graphèmes/phonèmes, la maîtrise ou la fluidité de la lecture ainsi que la présence de connaissances linguistiques et culturelles. Ceux du 10^e degré évoquent aussi bien la correspondance graphèmes/phonèmes que la compréhension au sens large, l'envie de lire ou d'apprendre à lire, la compréhension des fonctions du texte et de bonnes connaissances lexicales.

2. Analyse descriptive des pratiques d'enseignement de la lecture

Suite à l'étude exploratoire, des questionnaires portant sur les pratiques d'enseignement de la lecture ont été élaborés. Nous allons rendre compte dans ce chapitre de l'analyse des réponses des enseignants et donner des éléments descriptifs concernant les enseignants ayant répondu au questionnaire.

Description de l'échantillon

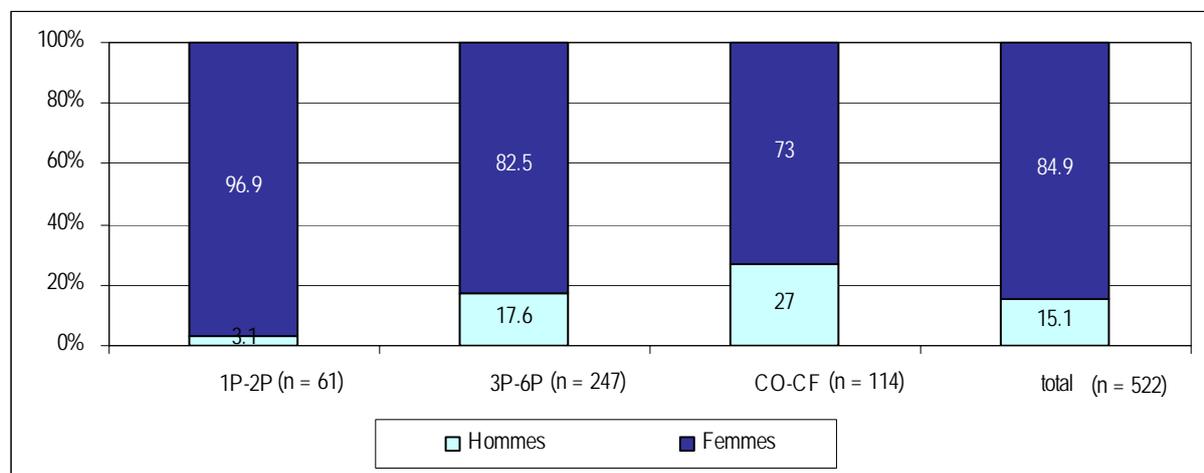
Les trois questionnaires ont été envoyés à l'ensemble des enseignants : ceux de 1P-2P, ceux de 3P-6P et aux enseignants de français du CO, des compléments de formation (CF ci-après) et des CEFP du SCAI. Les personnes ayant répondu sont au nombre de 522, ce qui représente selon les ordres d'enseignement un taux de réponse variant de 24.2% à 28.3%. Toutefois, nous avons choisi de ne pas redresser l'échantillon, étant donné que les effectifs sont dans l'ensemble suffisants et qu'il n'y a pas trop d'écart entre l'échantillon et la population de référence du point de vue des caractéristiques principales (genre et âge). Le taux de réponse assez modeste peut être attribué notamment à la longueur du questionnaire qui se veut le plus exhaustif possible et/ou à la surcharge de travail des enseignants. Toutefois, certaines questions ne contiennent pas un total de 522 répondants, en raison de l'absence de réponses de certains (pour l'analyse, les valeurs manquantes n'ont pas été retenues).

Caractéristiques personnelles et représentativité de l'échantillon

Tableau 2. Ordre d'enseignement

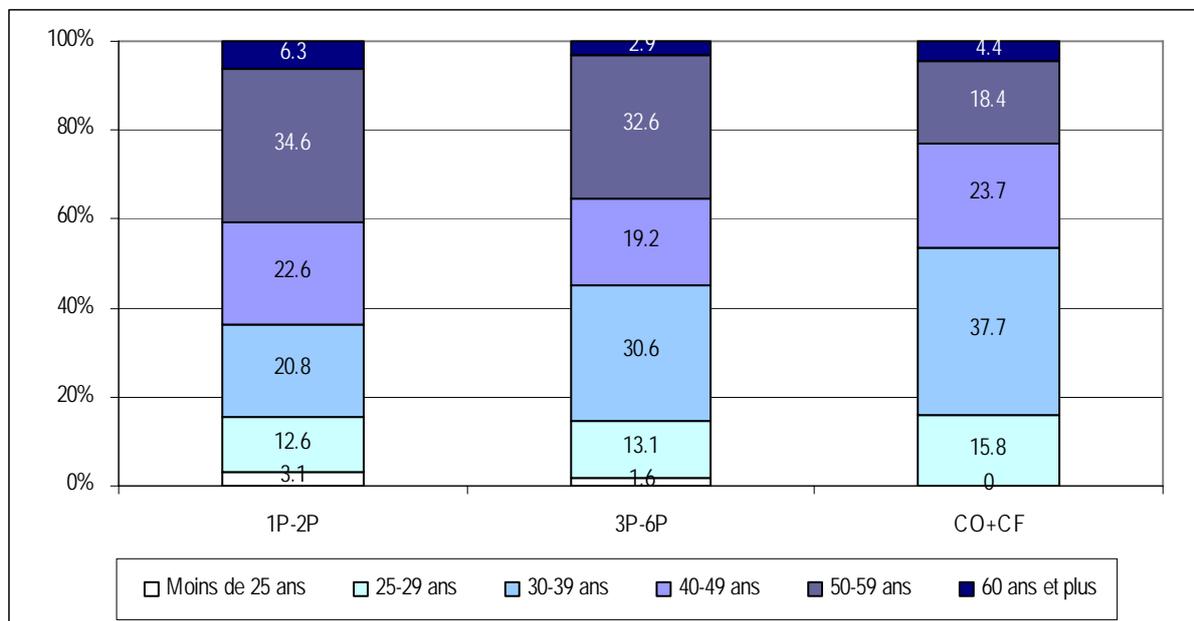
ordre d'enseignement	fréquence	%
1P-2P	161	30.8
3P-6P	247	47.3
CO + CF + CEFP	114	21.9
total	522	100

Graphique 3. Genre selon l'ordre d'enseignement



De manière générale, les femmes sont fortement représentées dans les trois ordres d'enseignement, mais surtout au primaire (96.9% en 1P-2P et 82.5% en 3P-6P). Au CO et dans les CF¹⁸, le nombre d'hommes est proportionnellement plus élevé (30%).

Graphique 4. Age selon l'ordre d'enseignement



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

Représentativité de l'échantillon

Une analyse a été effectuée pour voir si malgré un taux de réponse assez modeste, l'échantillon était représentatif.

En ce qui concerne le genre, en 1P-2P et au CO, l'échantillon est représentatif par rapport à la population totale. Cependant, en 3P-6P, il existe des différences statistiquement significatives entre les répartitions observées dans la population totale et dans l'échantillon. En effet, le poids des femmes est surestimé dans l'échantillon par rapport à la population totale (population totale = 76.2%, échantillon = 82.5%).

En ce qui concerne l'âge, en 1P-2P et en 3P-6P, l'échantillon est représentatif, mais pour le CO, on constate une différence statistiquement significative entre les répartitions observées dans l'échantillon par rapport à la population totale. En effet, le poids des jeunes (moins de 30 ans et 30-39 ans) est surestimé (pour les moins de 30 ans : population totale = 10.6%, échantillon = 17.1% et pour les 30-39, population totale = 30.4%, échantillon = 40.4%)

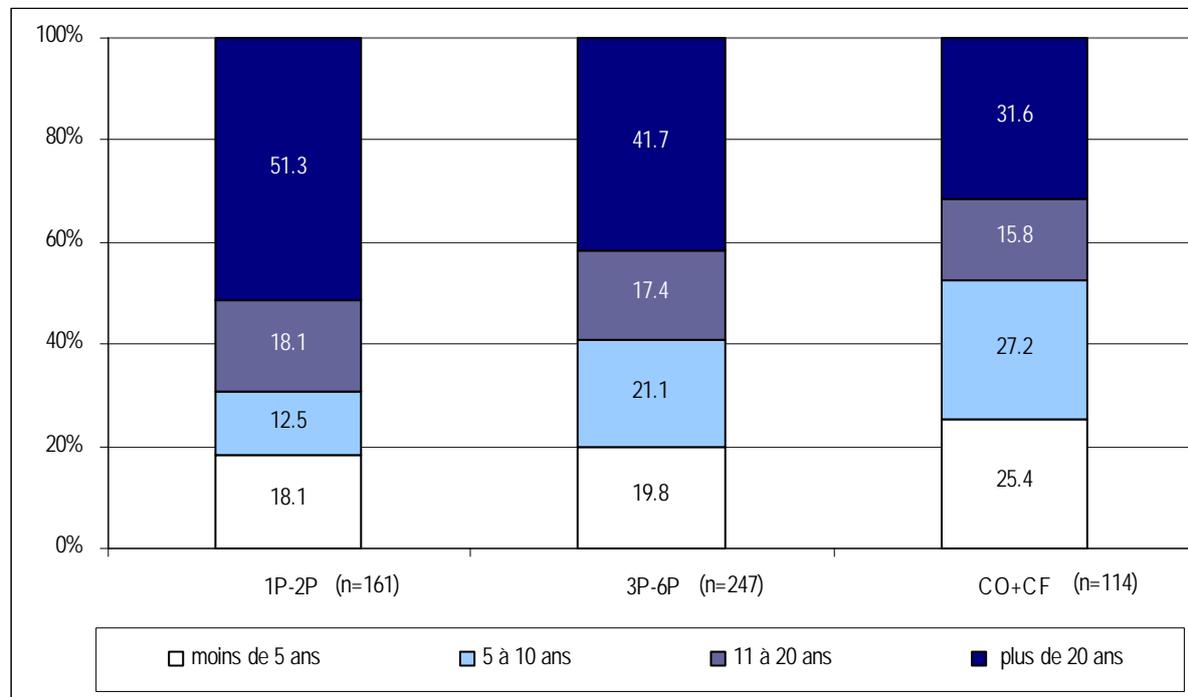
Il faut donc être prudent quant à l'interprétation de ce tableau.

¹⁸ Pour simplifier, les CF désigneront désormais non seulement les compléments de formation mais également les CEF du SCAI, dont l'effectif est très faible.

Autres caractéristiques des répondants

Années d'expérience

Graphique 5. Années d'expérience selon l'ordre d'enseignement



Dans les trois ordres d'enseignement, la majorité des répondants a plus de 20 ans d'expérience. Toutefois, cette majorité est moins nette chez les enseignants du CO et des CF (31.6% pour le CO+CF, 51.3% pour les 1P-2P et 41.7% pour les 3P-6P). Hormis cette majorité, les années d'expérience sont plus ou moins réparties dans les différents ordres d'enseignement.

Relevons que l'on peut observer, comme attendu, un lien très important entre les années d'expérience et l'âge (coefficient d'association gamma de 0.93).

Statut socioéconomique de l'établissement

Le questionnaire étant anonyme, nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer dans quel type d'établissement ils se trouvaient, du point de vue du niveau socioéconomique du public scolaire accueilli.

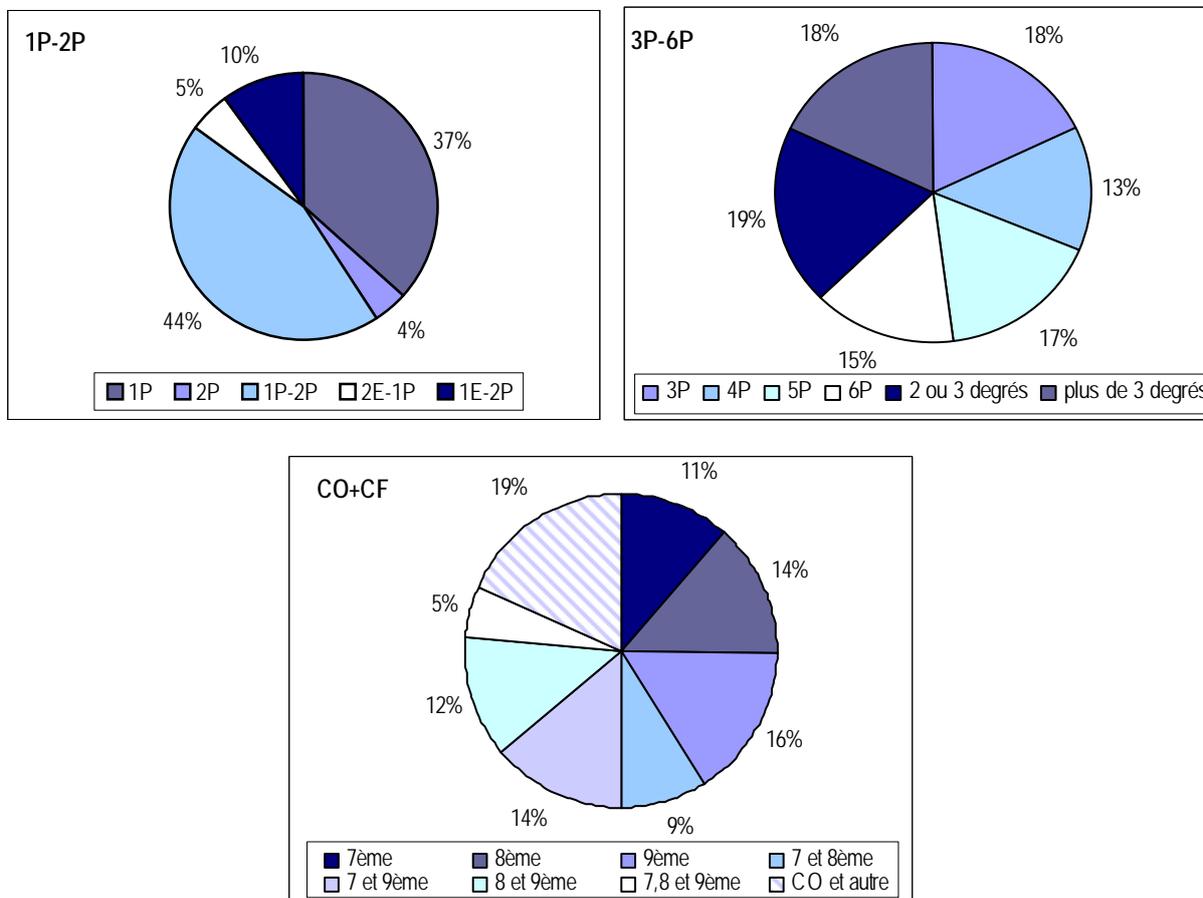
On peut observer (cf. annexe 1) que quel que soit l'ordre d'enseignement, le statut socioéconomique le moins représenté est la catégorie sociale favorisée. En outre, en 3P-6P, la catégorie sociale défavorisée est légèrement majoritaire. Soulignons qu'au total, on peut observer une majorité de répondants provenant d'écoles de statut socioéconomique moyen.

Degrés d'enseignement pour les différents ordres d'enseignement

Les trois graphiques suivants présentent les degrés dans lesquels enseignent les répondants, selon les divers ordres d'enseignement. On peut observer une plus grande proportion d'enseignants de 1P ou de 1P-2P que de 2P pour le cycle élémentaire. Pour le cycle moyen, la représentation d'un degré à l'autre est relativement équivalente (à l'exception de la 4P). Dans le secondaire, une moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire enseigne dans un seul degré, l'autre partie enseignant dans plusieurs degrés voire au CO et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle.

On trouvera dans l'annexe 1 les tableaux indiquant précisément à quel(s) degré(s) se sont référés les enseignants pour répondre à ce questionnaire.

Graphiques 6. Degré(s) d'enseignement pour les différents ordres d'enseignement



Statut des enseignants en 1P-2P et en 3P-6P

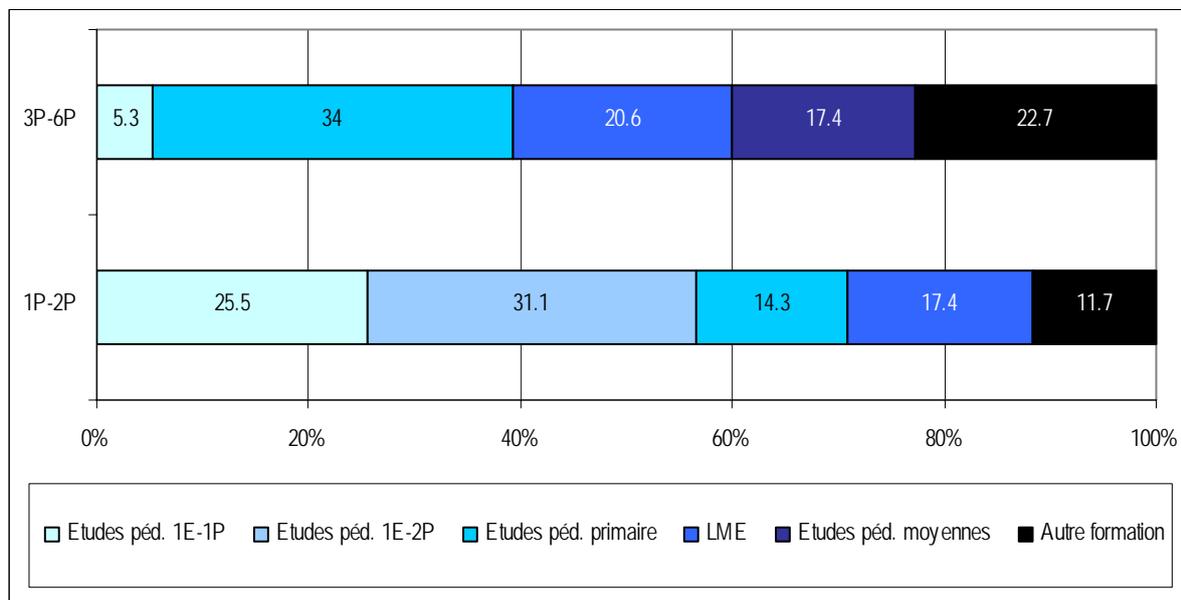
Au primaire, les enseignants peuvent avoir différents « statuts » : titulaire, GNT, STACC ou être dans l'enseignement spécialisé.

En ce qui concerne notre analyse, le nombre de titulaires est, proportionnellement, presque le même dans les deux divisions primaires (84.5% pour les 1P-2P et 81.4% pour les 3P-6P).

Une majorité de répondants enseigne au CO et près d'un tiers dans des classes de regroupement A.

Formation initiale des enseignants et types d'études des enseignants du CO et des CF

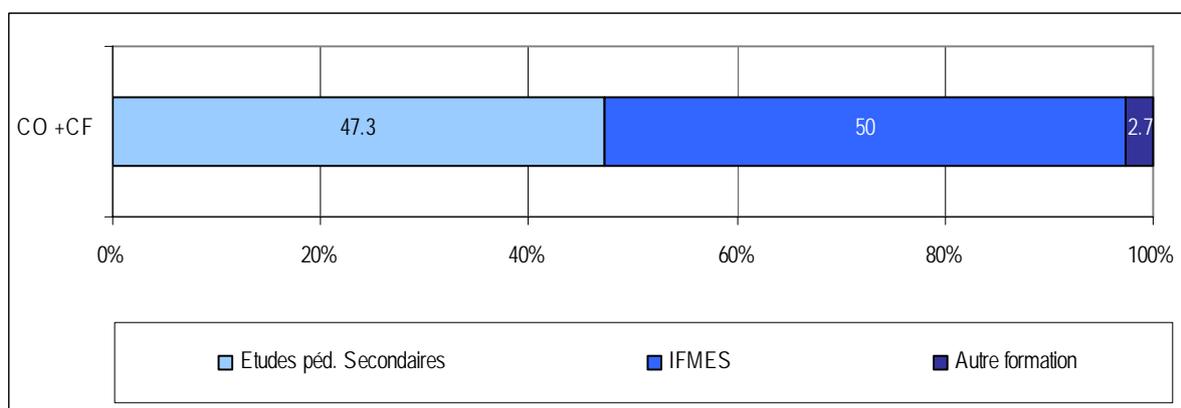
Graphique 7. Formation initiale des enseignants du primaire



Chez les enseignants de 1P-2P, la majorité d'entre eux a suivi une formation initiale aux études pédagogiques (70.9%), dont plus de 50% les études pédagogiques pour la division élémentaire (1E-2P) ou la formation pour l'école enfantine qui s'arrêtait à la 2P. Seuls 17.4% des enseignants ont fait la licence mention enseignement (LME). Relevons qu'une petite proportion a suivi une formation primaire ou une formation autre que les formations officielles genevoises : il peut s'agir soit de personnes ayant suivi une autre formation (psychologie, sciences de l'éducation ou lettres) ou une formation dans un autre canton ou pays.

Chez les enseignants de 3P-6P, la situation est un peu différente : un peu moins de 50% des enseignants ayant répondu ont suivi une formation pédagogique primaire (2P-6P) ou pour la division moyenne (3P-6P). La proportion issue de la LME est un peu plus importante qu'en 1P-2P : 20.6%. Relevons qu'une partie non négligeable a suivi une autre formation que les études pédagogiques ou la LME.

Graphique 8. Formation initiale des enseignants du secondaire



Il existe, chez les enseignants du CO et des compléments de formation, une quasi-égalité entre ceux ayant fait les études pédagogiques (47.3%) et ceux ayant fait l'Institut de formation des maîtres pour l'enseignement secondaire (IFMES) (50%). Par ailleurs, on ne trouve pratiquement pas d'enseignant ayant une autre formation.

Lieu de formation

Une très grande majorité des enseignants a effectué sa formation en Suisse, dans le canton de Genève. En effet, sur 522 répondants, seuls 30 ont effectué leur formation dans un autre canton et 8 dans un autre pays.

Formation continue

Au cours des quatre dernières années, une proportion relativement importante d'enseignants déclare avoir suivi une ou plusieurs formations continues. Aux trois moments du cursus, un certain nombre d'enseignants n'ont toutefois pas répondu à la question (47% en 1P-2P, 36% en 3P-6P et 29% dans le secondaire). A cela s'ajoutent ceux qui ont déclaré n'avoir suivi aucune journée de formation (22% en 1P-2P, 31.3% en 3P-6P et 36% au CO et dans les CF). Si l'on postule que l'absence de réponse pourrait être interprétée (dans ce cas) comme le fait de ne pas avoir suivi de formation, cela porte la proportion respectivement à 69% en 1P-2P, 67.3% en 3P-6P et 65% au CO et dans les CF.

Chez les 1P-2P (dans une très grande majorité) et chez les 3P-6P, ce sont les enseignants les plus expérimentés (plus de 20 ans d'expérience) qui n'ont pas suivi de formation continue. Au CO et dans les CF, on ne constate pas le même phénomène. Ce sont ceux qui ont effectué leur formation initiale à l'IFMES, ou ont peu d'expérience (moins de 10 ans) ou sont encore en formation qui ont déclaré ne pas avoir suivi de formation continue ces quatre dernières années, ce qui semble logique. En effet, s'ils viennent de terminer ou sont encore en formation, ils ne peuvent pas avoir encore suivi de formation continue.

Chez ceux qui ont suivi une formation continue ces quatre dernières années, la tendance principale se situe plutôt entre 1 et 4 journées. En 1P-2P, les enseignants ont suivi plutôt deux formations. Les thèmes sont assez variés mais les plus fréquents sont les suivants : les difficultés de lecture ou les mauvais lecteurs, la lecture-production écrite, une formation dans l'école, la poésie ou les contes (davantage en 1P ou chez les GNT ou les enseignants spécialisés). D'autres thèmes plus rares sont mentionnés tels que les objectifs d'apprentissage, la lecture-compréhension.

Au cycle moyen, la tendance est aussi entre 1 et 4 journées (en 4 ans). Les thèmes les plus souvent évoqués sont l'apprentissage continué de la lecture et les difficultés dans ce domaine ; les cercles de lecture ou la Bataille du livre ont rencontré un certain succès. Les stratégies de lecture, la poésie, les contes, les objectifs d'apprentissage et la lecture-compréhension sont davantage liés à un moment du cursus (5P-6P ou ceux qui enseignent dans plusieurs degrés, GNT ou enseignants spécialisés).

Enfin, au CO et dans les CF, la majorité des enseignants ont suivi une ou deux journées de formation continue les quatre dernières années. Les thèmes le plus retenus portent également sur les difficultés de lecture. D'autres thèmes sont également mentionnés tels les allophones ou les genres textuels.

Analyse du questionnaire

Dans un premier temps, nous allons présenter les réponses aux trois questionnaires (1P-2P, cycle moyen, CO et dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle) en mentionnant essentiellement les pratiques qui sont les plus fréquemment utilisées aux différents moments du cursus (c'est-à-dire celles pour lesquelles plus de 50% des personnes ont déclaré les pratiquer *souvent* ou *très souvent*). Dans certains cas, on trouve d'autres activités qui sont utilisées *souvent* voire *très souvent* par une partie des enseignants et pas du tout par l'autre moitié.

Dans cette première partie descriptive, nous illustrerons par des graphiques ou des tableaux en tenant compte tantôt des degrés (ou regroupements de degrés) : 1P, 2P, 3P-4P, 5P-6P, CO (dans son ensemble ou séparément selon les cas) et CF + SCAI (étant donné la taille de ce dernier groupe, il est difficile de dissocier ces deux structures). Les personnes enseignant dans plusieurs degrés ou fonctionnant en tant que GNT ou enseignant spécialisé ou encore celles qui n'ont pas précisé à quel degré elles se référaient ne pourront être prises en compte. Dans d'autres cas, nous suivrons une logique de questionnaire, c'est-à-dire en considérant tous les enseignants qui ont répondu au

questionnaire 1P-2P, à celui portant sur les degrés 3P-6P et à celui portant sur le CO et les CF + SCAI (en différenciant ces deux dernières catégories étant donné qu'elles n'appartiennent pas au même ordre d'enseignement).

Quand il y a peu de différences entre degrés, les graphiques sont présentés selon la seconde logique (questionnaire). Par contre, quand on observe des pratiques différenciées selon les degrés et que cela se justifie, les informations seront présentées par degré ou regroupement de degrés.

Activités pratiquées et moyens d'enseignement utilisés

Les moyens d'enseignement utilisés

En 1P-2P, les enseignants ont tendance le plus souvent à utiliser d'autres moyens que les moyens officiels (*Quatre saisons pour lire* ou *J'apprends à lire avec Tibili*). Ces autres moyens sont le plus souvent *Ratus*, *Gafi* ou *Mika* voire *la Planète des Alphas* ou encore d'autres moyens achetés dans le commerce, français ou francophones au sens large (Belgique, Québec ou autres cantons romands).

Au cycle moyen, ce sont les séquences COROME ou celles du service du français ou encore les moyens d'enseignement officiels (*Mille et un mots*, *A fleur de mots*, *Sélections* et *Au fil des textes*) qui sont le plus utilisés.

Enfin, au secondaire I et au 10^e degré, la tendance la plus fréquente est de recourir à d'autres moyens d'enseignement que les moyens officiels (*L'Art de lire*, *Maîtrise de l'écrit* ou *Le français au collège*). La tendance est encore plus forte en 9^e. Il peut s'agir de séquences élaborées par des collègues ou personnellement, d'ouvrages français ou d'autres pays francophones (y compris la Suisse romande) ou encore de divers moyens.

Les activités de lecture proposées aux élèves

Concernant les activités les plus pratiquées en matière de lecture, on observe une certaine continuité au fur et à mesure des degrés¹⁹. Au début de l'apprentissage de la lecture, les activités les plus fréquentes sont les suivantes :

- associer des mots à des images (pratique plus fréquente en 1P qu'en 2P),
- travailler sur les sons (idem),
- anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture,
- faire une lecture silencieuse (sur un petit texte ou quelques phrases) (augmentation sensible de la fréquence en 2P),
- lire des consignes (activité la plus pratiquée qui augmente sensiblement en 2P),
- reformuler un mot ou une phrase (augmente au fil des degrés),
- repérer des informations (idem),
- répondre à des questions dont les réponses sont écrites dans le texte (augmentation au fil des degrés).

Au cycle moyen, on retrouve certaines activités telles qu'anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture, faire une lecture silencieuse, lire des consignes (également la plus fréquente), reformuler un mot ou une phrase, repérer des informations, répondre à des questions dont les réponses sont écrites dans le texte. D'autres activités sont également utilisées : répondre à des questions dont les réponses ne sont pas écrites explicitement ou discuter d'un texte que toute la classe a lu.

Dans le secondaire I et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, on retrouve certaines activités telles que la lecture silencieuse, répondre à des questions dont les réponses sont écrites ou ne

¹⁹ Rappelons que ce ne sont pas tout à fait les mêmes activités qui sont proposées dans les questionnaires tout au long de la scolarité.

le sont pas ou encore rechercher des informations ou des éléments précis dans le texte. D'autres activités sont également fréquemment pratiquées telles que résumer ou raconter un texte oralement ou par écrit, expliquer ce qu'ils ont compris du texte (activité très pratiquée) ou encore lire le texte à haute voix à tour de rôle (graphique 9).

Parmi les activités proposées, certaines sont peu, voire pas du tout pratiquées par les enseignants. Ainsi, trier des textes en fonction du genre (très peu effectué en 1P, un peu plus en 2P), répondre à des questions dont les réponses ne sont pas écrites, entourer, cocher ou souligner un mot dans une suite de lettres ou de mots non espacés, assembler des lettres ou des syllabes, compléter des mots lacunaires ou encore entourer ou cocher parmi plusieurs lettres ou syllabes *la* lettre ou syllabe entendue dans les mots illustrés sont des activités peu (voire très peu) fréquentes.

Au cycle moyen, les activités très marginales sont de différentes sortes : associer des mots à des images ou travailler sur les sons (pratiques de moins en moins utilisées au fil des degrés), participer à des cercles de lecture (près des deux tiers des enseignants ne le font jamais) ou à des rallyes-lecture ou encore à la Bataille des livres, faire jouer ou mettre en scène, lire des images, réaliser un dessin à partir de ce que les élèves ont lu, restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre, remettre en ordre les mots d'une phrase, compléter des phrases ou un texte lacunaire ou encore noter dans une liste de phrases courtes si elles sont vraies ou fausses.

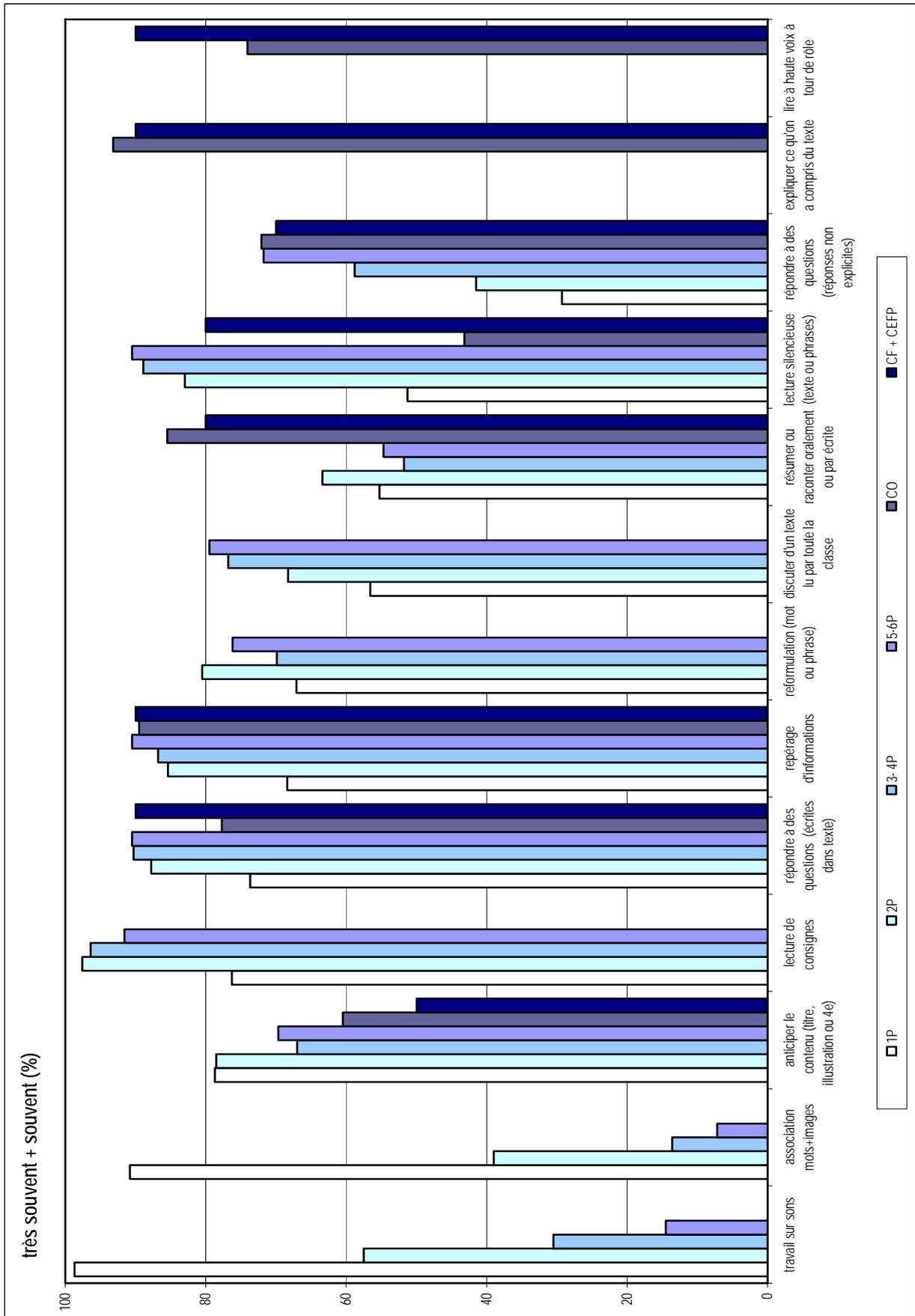
Enfin au CO et dans les CF, on retrouve certaines activités telles que restructurer un livre ou un texte présenté en désordre (environ 50% déclarent le faire quelquefois), compléter un texte lacunaire, participer à des cercles de lecture (une grande majorité ne le fait jamais), noter dans une liste de phrases si elles sont vraies ou fausses. D'autres activités sont également très peu effectuées : par exemple anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations ou de la quatrième de couverture, exprimer sa compréhension en dessinant le décor ou un schéma pour représenter les actions ou encore créer un texte ou un autre livre en changeant les personnages ou l'époque, ou en inventant une autre fin.

Point de départ des activités et critères de choix

Au cycle élémentaire, les enseignants prennent comme point de départ de leurs activités de lecture essentiellement les indications d'un manuel, un thème (animal, saison, fête, pays, etc.) ou un livre de littérature pour enfants. Au cycle moyen, les points de départ semblent variés, aucune proposition ne faisant l'unanimité à l'exception du thème choisi *souvent*, voire *très souvent* par un peu moins de la moitié des enseignants (davantage par ceux de 1P). Au CO et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, le principal point de départ des activités est un texte d'auteur.

Les critères guidant le choix des enseignants peuvent être le développement de l'accès à une culture, les *objectifs d'apprentissage de l'école primaire*, d'autres indications telles que le niveau des élèves (besoins et difficultés), l'expérience de l'enseignant, les conseils de collègues, l'ouverture à différents types de texte, la vie de la classe ou encore un objectif didactique lié à une compétence particulière. Les contraintes externes de type épreuves communes ou passage d'un cycle à l'autre donnent lieu à des fréquences plus variables (nettement plus fréquent chez les enseignants de 2P). Au cycle moyen, l'accès à une culture, un objectif didactique lié à une compétence particulière ou dans une moindre mesure les *objectifs d'apprentissage de l'école primaire* guident ce choix. Les enseignants du secondaire I et du 10^e degré ont certains critères communs aux enseignants de l'école primaire : accès à une culture ou objectif didactique lié à une compétence particulière ou encore le plan d'études de français (équivalent des *objectifs d'apprentissage de l'école primaire*). Un autre critère de choix est la motivation des élèves, critère plus prégnant à cet âge-là.

Graphique 9. Les activités de lecture les plus fréquentes (en %, *très souvent* et *souvent*)



Supports des activités de lecture

En 1P-2P, les activités de lecture reposent en majeure partie sur des textes intégraux qui proviennent le plus souvent de la littérature pour enfants. Ce sont souvent des écrits fonctionnels (mode d'emploi, règle de jeu ou recette) ou des contes. Au cycle moyen, les supports les plus fréquemment utilisés peuvent être des extraits de texte, des textes entiers, ou encore des livres intégraux qui proviennent également le plus souvent de la littérature de jeunesse ou des manuels scolaires. Ce sont assez souvent, voire souvent des textes documentaires, des articles encyclopédiques ou encore des contes.

Au secondaire I et au 10^e degré, la très grande majorité des enseignants utilisent comme supports de ces activités des livres intégraux ou des extraits. Les types d'écrits sont très souvent des nouvelles, parfois du théâtre (plus souvent en 8^e et 9^e) et proviennent assez souvent de la littérature francophone (autre que romande) ou de la littérature jeunesse (source qui va en diminuant au fil des degrés).

Les enseignants ont donné une liste de livres lus par les élèves ou prévus pour l'année. Elle est assez longue et diversifiée, même en 1P. Un peu moins de la moitié des enseignants de 1P-2P ont répondu à la question. Certains ont donné une liste de types de textes abordés ou de moyens d'enseignement, d'autres ont donné des titres de livres ou d'albums. Parmi les écrits les plus mentionnés, on trouve les séquences didactiques ou brochures du Service du français et les textes s'y rapportant, des titres d'albums ou de contes, d'autres manuels que *Quatre saisons pour lire* (*Gafi*, *Ratus*, *Mika* voire *La planète des alphas*). En 1P, les enseignants sont nombreux à avoir cité les *Quatre saisons pour lire* ou un des livres faisant partie des *Quatre saisons*. Quelques personnes évoquent également les séquences didactiques COROME.

Pour ce qui concerne les types de textes, on observe des variations entre la 1P et la 2P. En 1P, si l'on peut observer une certaine diversité²⁰ (textes narratifs, injonctifs sous forme de recette, modes d'emploi, règles de jeu, bricolage, lettres de demande, d'opinion, récit de vie, textes scientifiques, encyclopédiques ou documentaires, contes, textes poétiques), ce sont les textes narratifs et tout ce que l'on pourrait ranger sous l'étiquette 'injonctifs' qui priment. En 2P, on retrouve les mêmes catégories avec en plus les textes argumentatifs, les dialogues et les BD. On trouve autant de contes, de textes narratifs, de récits d'aventure que de textes argumentatifs ou injonctifs.

Dans le tableau 10 figurent les titres de livres les plus fréquemment cités par les enseignants (ce qui relève des séquences du Service du français ou ce qui dépend de la méthode *Quatre saisons pour lire* n'est pas mentionné ici).

Tableau 10. Livres les plus fréquemment cités par les enseignants du cycle élémentaire (1P-2P)

<p>1P : Pierre et le loup - La petite poule rousse - Le prince de Motordu - Noémie, Valentin et le lapin - Léo le gros ver dodu - Dinomir - Le petit tailleur - Le vilain petit canard - Calinours va faire les courses - Le petit chaperon rouge - Les animaux de la ferme - L'énorme crocodile - Boucle d'or et les trois ours - Tupic le hérisson - Bon appétit Mr Lapin</p>
<p>2P : Pierre et le loup - La petite poule rousse - Le petit chaperon rouge - Histoire du Dr Soto - Benjamin veut un chien - Max et Lili - Mr, Mme - Charlie et la chocolaterie - Jack et le haricot magique - Peter Pan - L'énorme crocodile - Dix petits contes de la ferme - Dinomir - Moi, ma grand-mère - Où vas-tu petite souris ? - Qui a caché quoi, qui a caché qui ? - Boucle d'or et les trois ours - Le loup et les sept cabris</p>

Au cycle moyen, on observe le même taux de réponse. Dans tous les degrés prédominent des titres de littérature le plus souvent pour enfants ou jeunes. Sont également fréquemment mentionnés des types ou genres de textes, les manuels officiels et les séquences du Service du français et dans une moindre mesure les séquences COROME. On trouve également dans une proportion importante la Bataille du livre et les rallyes-lecture, les contes (moins en 5P-6P) ainsi que les coins-lecture.

Aux dires des enseignants de 1P-2P, seul un tiers des élèves disposent d'un manuel de lecture de base qu'ils utilisent ; en 1P, la proportion atteint près de la moitié tandis qu'en 2P ou chez les GNT, la proportion est très faible. Il s'agit des *Quatre saisons pour lire* ou des livres de la BISCO.

²⁰ Nous avons repris la dénomination faite par les enseignants, le plus souvent sous forme de type de texte (et non de genre textuel).

Au cycle moyen, plus des deux tiers des élèves disposent d'un manuel de lecture de base utilisé régulièrement. Toutefois, la plupart des enseignants n'ont pas indiqué lequel ; un cinquième d'entre eux déclarent utiliser les manuels officiels (en 2006) tels que *A fleur de mots*, *Mille et un mots*, *Sélectures* ou encore *Au fil des textes*.

Dans le secondaire I et au 10^e degré, seule une très petite proportion d'enseignants déclarent que leurs élèves disposent d'un manuel utilisé régulièrement (*L'Art de lire* ou *Maîtrise de l'écrit*). On peut supposer qu'à ce moment du cursus on n'utilise plus de manuel de lecture mais on fait plutôt lire aux élèves des extraits ou des livres intégraux sur lesquels reposent les activités de lecture.

Dans les types ou genres de textes, les enseignants en citent de variés, certains précisant qu'ils sont liés au type ou genre de texte sélectionné pour les épreuves communes. Si dès la 3P on trouve des textes encyclopédiques, scientifiques, documentaires, informatifs, ou des textes injonctifs (modes d'emploi, règles de jeux, recettes de cuisine), des contes, des romans et dans une moindre mesure des textes argumentatifs, des lettres d'opinion, des textes poétiques ou des articles de journaux, certains types ou genres vont en augmentant au fil des années ou apparaissent en fin de primaire : par exemple, les faits divers, les récits de vie, ceux d'énigme, le théâtre, les nouvelles, les résumés ou synthèses.

Quant à la liste d'ouvrages, elle est très conséquente, atteignant pour l'ensemble des degrés du cycle moyen plus de 160 titres, certains n'étant cités qu'une fois. Les enseignants en donnent bien sûr plusieurs qui varient au fil des années. On peut observer quelques constantes telles *Le Petit Prince*, *Le Petit Nicolas*, des romans d'Agatha Christie ou de nombreux titres de Roald Dahl. Le tableau qui suit donne une idée des titres par degré.

Tableau 11. Livres les plus fréquemment cités par les enseignants du cycle moyen (3P à 6P)

<p>3P : Les contes du Chat perché (M. Aymé) - Mr le Président veut prendre un bain - Contes de Grimm - Contes de Russie - James et la grosse pêche, Le bon gros géant, Les minuscules, La potion magique de G. Bouillon (R. Dahl) - Devine qui fait quoi - Écoute Émilie - Les Fables de la Fontaine - La piste des Caribous - Le 13 - Le convoi (BD) - Le gros radis noir - Le mot interdit - Le passage de Louis Sachar - Le Petit Prince - le Scarabée d'Or (E. Poe) - Le tour du monde en 80 jours - Le Trèfle mène l'enquête - Légendes de la mer - L'épouvantable épouvantail (A. Hitchcock) - Les deux gredins - Lettres de mon moulin (A. Daudet) - Mythes et légendes grecs - Un hiver aux arpens - Une difficile amitié</p>
<p>4P : Le Petit Prince - La sorcière de la rue Mouffetard - L'énigme du gouffre noir - Les doigts rouges - La potion magique de G. Bouillon - Le mot interdit - Jane cherche une situation (A. Christie) - Bo l'enfant-pluie - Oscar et la dame rose, Ibrahim et les fleurs du Coran (E.-E. Schmitt) - Il s'appelait Tempête - Jérémy et le perroquet de Mme Alvarez - Joe zappe - Journal d'un chat assassin - Kamo, l'agence Babel (D. Pennac) - Karine - La boule de cristal - La dame blanche - La fille du Comte Hugues - La maison au 52 portes - La sirène - L'albatros (C. Baudelaire) - L'appel de la forêt - Le médecin malgré lui ou Le toubib à l'insu de son plein gré - Le perroquet qui bégayait - Le Petit Nicolas - Le poisson dans son bocal - Le roi de la forêt des brumes - Le sourire d'Ouri - Le traineau d'Oloona - Le Tunnel - Les contes d'Hoffmann - Les derniers géants - Les enquêtes de la main noire - Les lumières de Diwali - Les princes du cerf-volant - Les Tortuléons arrivent - L'oiseau d'or - Moi Félix - Mon ami Frédéric - Mon cheval ma liberté - Pablo à la vie à la mort - Petite Salamandre - Samani indien solitaire - Secret de famille - Un amour de tortue - Un ange à la récré - Un bon petit diable - Un tag pour Lisa - Le Petit Prince - L'énigme du gouffre noir - Les doigts rouges</p>
<p>5P : James et la grosse pêche (R. Dahl) - Contes de Perrault - Drôle de samedi soir - Le mot interdit - La fille du Comte Hugues - La sirène - L'appel de la forêt - Le Petit Prince - Contes de Grimm - Mr le Président veut prendre un bain - 35kg d'espoir (A. Gavalda) - Adelaïde - Bigoudi - Bim le petit âne - Conan Doyle - C'est quoi l'intelligence ? (A. Jacquard) - Chassé-croisé - Croque-épice mangeur de rêves - Dinomir - Exercices de style (R. Queneau) - Farfouille la grenouille - Grand Murin - Histoire du chien qui cherchait un compagnon - Horizons - J'aime lire - Journal de guerre - Julie est amoureuse - Kamo, l'idée du siècle (D. Pennac) - La force du berger (A. Begag) - La petite poule rousse - L'arbre qui chante - Le grand artiste - Le passage Nord-ouest - Le refuge - Le tour du monde en nacelle - Le trésor du baobab - Les deux rêveurs - Les écoliers de Pomperigousse - Les Ungerer - L'histoire suisse en BD - L'indien du placard - Liv3 ou la mort des livres - L'oiseau de Noël - Lu et approuvé - Mon copain Bruno - Mystère dans l'escalier - Le Mystère de la maison aux chats - Paroles (J. Prévert) - Plouf - Tintin - La vengeance de la momie</p>
<p>6P : Les écoliers de Pomperigousse - Le Petit Nicolas - L'impasse du crime - Ramosé, prince du Nil - Le Petit Prince - J'aime lire - Kamo, l'idée du siècle (Pennac) - Drôle de samedi soir - La potion magique de G. Bouillon, Le doigt magique (R. Dahl) - Jane cherche une situation (A. Christie) - Les Tortuléons arrivent - Un tag pour Lisa - Les doigts rouges - Le Trèfle mène l'enquête - Les contes du Chat perché (M. Aymé) - Guillaume Tell - Harry est fou - J'ai décidé de m'appeler Dominique (B. Smadja) - Kiki la casse - La montre en or - La rivière à l'envers - La valise - La vie de Louis Braille - L'arbre qui pleurerait (M. Jobert) - Le chat assassin - Le mas Castefigues - Le vieil homme et la mer - Les pèlerins maudits - L'œil du loup - L'une est noire et l'autre est blanche - Une grande victoire - Zazie dans le métro (R. Queneau)</p>

Au CO et dans les CF, une majorité d'enseignants a répondu et mentionne des écrits variés : romans classiques ou contemporains, littérature jeunesse (un peu plus en 7^e), beaucoup de théâtre, des écrits étiologiques, sinon des écrits variant selon les degrés (en lien avec le plan d'études) : robinsonnades en 7^e, romans policiers ou nouvelles policières en 8^e et nouvelles fantastiques ou de science-fiction en 9^e.

Parmi les titres (près de 150) ou auteurs mentionnés, certains sont cités de manière plus fréquente : certaines pièces de Molière (et en particulier *Le médecin malgré lui*), des romans policiers d'Agatha Christie, des nouvelles de Maupassant (particulièrement *Le Horla*), *Des souris et des hommes* de Steinbeck, *Oscar et la dame en rose* d'E.-E. Schmitt ou encore différents titres de Roald Dahl. On observe des différences de choix à l'intérieur des degrés entre les regroupements A et B : une plus grande quantité de titres est évoquée pour les A. Dans le tableau ci-dessous, on trouvera les titres par degré.

Tableau 12. Livres les plus fréquemment cités par les enseignants du cycle d'orientation et des CF

<p>7^e : Inconnu à cette adresse - Bilbo le Hobbit - Sinbad le marin - Kiss kiss (R. Dahl) - Le malade imaginaire, L'Avare, Les fourberies de Scapin, Le médecin malgré lui (Molière)- Roméo et Juliette - Goldoni - Le Cid (Corneille) - Fric en vrac à Carouge - A. Lupin (M. Leblanc) - Nouvelles policières, Le chien des Baskerville (Conan Doyle) - Le Horla et autres contes fantastiques (Maupassant) - Nouvelles orientales (M. Yourcenar) - Le vieux qui lisait des romans d'amour (L. Sepulveda) - Le K, Horowitz (D. Buzatti) - Le secret du feu (H. Mankel)- L'enfant noir (C. Laye) - Michel Strogoff, 20'000 lieues sous les mers (J. Verne) - Dr Jivago (B. Pasternak) - Felicie Holman - Exercices de style (R. Queneau) - L'albatros - L'Odyssée (Homère) - SPQR (J. Maddox Roberts) - Des souris et des hommes (Steinbeck) - Dans la peau d'un noir - L'ami retrouvé (F. Uhlmann) - Le robinson du métro - Contes de Perrault - Contes africains</p>
<p>8^e : L'ami retrouvé - Michel Strogoff, 20000 lieues sous les mers (J. Verne) - Le Horla et autres contes fantastiques, Les contes de la Bécasse (Maupassant) - E. Poe - Dr Jekyll et Mr Hyde - Dracula - Le meurtre de Roger Acroyd, Dix petits nègres (A. Christie) - Simenon - Compartiment tueurs (S. Japrisot) - L'apprenti du diable, Le capuchon du maire (E. Peters) - Coule la Seine (F. Vargas) - L'assassin habite au 21 - Kiss kiss, Moi Boy, Coup de Gigot (R. Dahl) - Le Malade imaginaire, Le Bourgeois gentilhomme, Dom Juan, L'Avare, Le Médecin malgré lui (Molière) - Le Cid (Corneille) - L'île des esclaves (Marivaux) - Le Voyageur sans bagages, Antigone (J. Anouilh) - Cyrano de Bergerac - Knock - Oscar et la dame en rose (E.-E. Schmitt) - Aventures aux Philippines - Hier à Berlin - Le journal d'Anne Franck - Paroles (J. Prévert) - Poèmes (du Bellay) - Le petit garçon dans l'île (T. Tayler) - L'échappée belle (A.S.Silvestre) -L'affaire Toutankhamon (C. Jacq) - Pourquoi j'ai mangé mon père - Issa, enfant des sables - Si c'était moi (M. Lévy) - 35Kg d'espoir (A. Gavalda) - L'œil du loup - Le faucon déniché - Un sac de billes (J. Joffo) - T'es pas mort (A. Skarmeta) - L'enfant de Bruges - La controverse de Valladolid (Carrère) - Mon bel oranger (J.M. de Vasconcelos) - La planète des fous (Liberzi) - Vendredi ou la vie sauvage (Tournier) - Cœur de loup - Des souris et des hommes - Contes de Perrault - Aline (C.F. Ramuz) - Fahrenheit 51 (R. Bradbury) - 1984 (G. Orwell)</p>
<p>9^e : Michel Strogoff, 20'000 lieues sous les mers (J. Verne) - Le Horla et autres contes fantastiques (Maupassant) - Histoires extraordinaires (E. Poe) - Dom Juan, Le Médecin malgré lui, L'École des femmes, Les Fourberies de Scapin (Molière) - La farce de Maître Pathelin - Andromaque (Racine) - Le Cid (Corneille) - Cyrano de Bergerac - Antigone (J. Anouilh) - L'île des esclaves (Marivaux) - Vendredi ou la vie sauvage (Tournier) - Des souris et des hommes (Steinbeck) - A. Lupin (M. Leblanc) - Dix petits nègres (A. Christie) - Coule la Seine (F. Vargas) - M. Higgins Clark - Le vieux qui lisait des romans d'amour (L. Sepulveda) - Le K, Horowitz (D. Buzatti) - Bizarre, bizarre (R. Dahl) - Derborence (C.F. Ramuz) - Chroniques martiennes (R. Bradbury) - Contes de Grimm - Le cri du Hibou - Le fantôme de maître Guillemin (Brison) - Effroyables jardins (M. Quint) - Germinal (E. Zola) - La Peste (A. Camus) - Vipère au poing (H. Bazin) - Le silence de la mer - Et mon tout est un homme (Boileau-Narcejac) - Sans atout et le cheval fantôme (Boileau-Narcejac) - La promesse (F. Dürrenmatt) - Les vikings aux bracelets d'or (M. Paillet) - Ah Anabelle (C. Anne) - Le Petit Prince - Un secret de famille - Le môme en conserve - L'or (Cendrars)</p>
<p>Divers degrés CO : Dom Juan, Le Médecin malgré lui, L'amour médecin (Molière) - Le Horla et autres contes fantastiques, Les contes de la Bécasse (Maupassant) - Dracula - Inconnu à cette adresse (K. Taylor) - Mon petit doigt m'a dit (A. Christie) - Sketches de J.-M. Ribbes - La machine infernale (J. Cocteau) - Martiens go home (F. Brown) - Marco Polo - Cuisine et dépendances - Topaze - Le rhinocéros (E. Ionesco) - Roméo et Juliette - Peter Pan - La mort du Roi (Gaudé) - Le lion (J. Kessel) - Lire le temps - Le vicomte pourfendu (I. Calvino) - Le chat (Baudelaire) - Un sac de billes (J. Joffo) - Oscar et la dame en rose, Ibrahim et les fleurs du Coran (E.-E. Schmitt) - Vendredi ou la vie sauvage (M. Tournier) - Derborence (C.F. Ramuz) - La controverse de Valladolid (Carrère) - L'ironie du sort - La gloire de mon père, le château de ma mère (M. Pagnol) - L'enfant et la rivière (Bosco) - Le prince de Central Park - Le royaume de KENZUKE - Le roi de la forêt des brumes - La sorcière blanche et l'armoire magique</p>
<p>CF : Simenon - Nouvelles policières (Conan Doyle) - Le capuchon du maire (E. Peters) - Le Horla et autres contes fantastiques (Maupassant) - Le Malade imaginaire, Le Médecin malgré lui (Molière) - Le robinson du métro - Drôles de zèbres (B. Smadja) - Le conteur (Saki) - L'ami retrouvé (F. Uhlmann) - L'affaire de la rue de Lorraine (E. Labiche) - Les fleurs du mal (Baudelaire) - La p... respectueuse (Sartre) - Le Dindon (Feydeau) - Knock (J. Romain) - Oscar et la dame en rose (E.-E. Schmitt) - Des souris et des hommes (Steinbeck) - Sans atout et le cheval fantôme (Boileau-Narcejac) - Mon bel oranger (J.M. de Vasconcelos) - Vendredi ou la vie sauvage (M. Tournier) - Le K (D. Buzatti)</p>

Progression des activités

En 1P-2P et au cycle moyen, la progression des activités est fonction, pour la très grande majorité, des élèves (connaissances initiales ou besoins spécifiques) en variant le degré de complexité des textes et dans le choix du genre, et se base très rarement sur une méthode ou les indications de la formation ou continue. Pour les enseignants de français du CO et ceux du 10^e degré, on retrouve les mêmes éléments. Toutefois, plus des deux tiers d'entre eux déclarent également utiliser une progression personnelle et préétablie.

Manière d'introduire les activités

En 1P-2P, les activités de lecture sont introduites de manière variée. Il peut s'agir d'activités autour du texte telles qu'expliquer ce qu'est un livre et ses fonctions, travailler sur le titre et repérer les mots connus, travailler la couverture et la quatrième de couverture, feuilleter le livre ou regarder le texte, une activité d'identification du genre textuel ou des activités orientées vers le lexique (présentation des mots que les élèves n'ont jamais vus ou demande concernant ceux qu'ils connaissent). L'utilisation de questions sur le texte (et la situation de communication) ou sur des informations est une pratique très courante dès le début de la lecture.

Au cycle moyen, certains éléments se retrouvent : les activités autour du texte (feuilleter le texte mais aussi faire un travail d'anticipation sur la base de la couverture et de la quatrième de couverture ou sur le titre pour repérer les mots connus), identifier le genre du texte. Là encore les pratiques les plus fréquentes sont de répondre à des questions. D'autres pratiques existent également mais avec une fréquence moins grande, telle que la présentation du contexte et du contenu ou la présentation du vocabulaire inconnu.

Au CO et au 10^e degré, on trouve moins de variétés d'activités et celles qui sont pratiquées le plus fréquemment le sont moins souvent qu'à l'école primaire. Les enseignants demandent à leurs élèves d'identifier le genre de texte, font faire un travail sur la couverture et la quatrième de couverture (découverte et hypothèse concernant le contenu), donnent des explications sur certains mots de vocabulaire. Poser des questions ponctuelles sur le texte, son origine ou encore son enjeu reste une des pratiques les plus courantes.

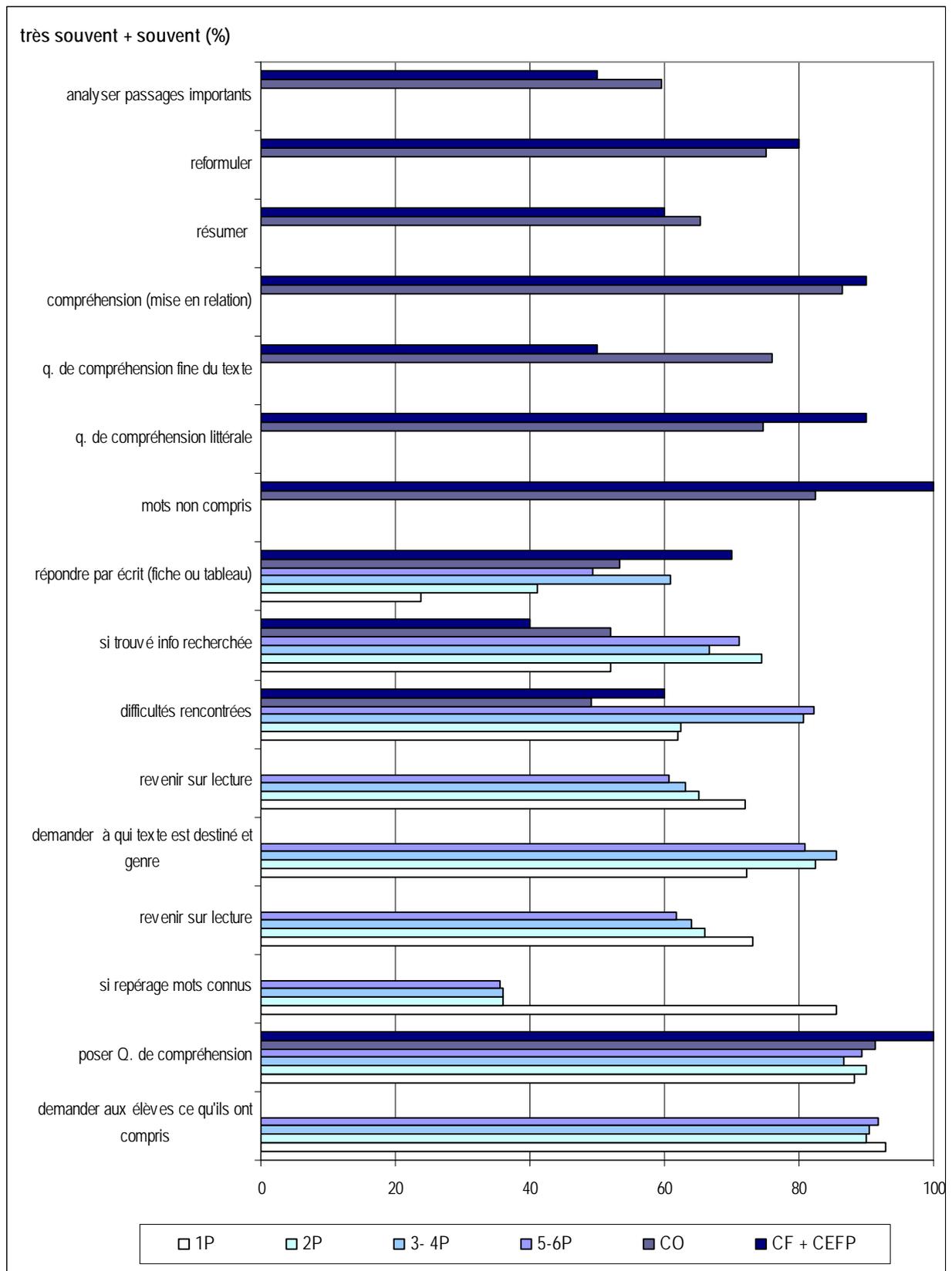
Après la lecture d'un texte

En 1P ou en 2P, après la lecture d'un texte les enseignants ont tendance à demander aux élèves ce qu'ils ont compris (pratique la plus fréquente et davantage présente en 1P), quelles sont les difficultés rencontrées en lisant le texte, s'ils ont repéré des mots connus (plus fréquent en 1P), à leur poser des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent oralement ou par écrit, à leur demander à qui le texte est destiné et de quel genre de texte il s'agit, à leur proposer de revenir sur ce qu'ils ont lu ou encore s'ils ont aimé ou ce que ça leur a apporté (plus fréquent en 2P).

Au cycle moyen, on retrouve la majorité des activités précitées (poser des questions de compréhension, demander les difficultés rencontrées, demander ce qu'ils ont compris, s'ils ont repéré des mots connus, à qui le texte est destiné et le genre de texte, s'ils ont aimé ou encore revenir sur ce qu'ils ont lu) ; une autre pratique utilisée est de leur demander s'ils ont trouvé l'information qu'ils cherchaient.

Au secondaire I et au 10^e degré, on retrouve le même type de pratiques dont certaines se sont complexifiées. Poser des questions de compréhension est une pratique très usuelle. Les questions peuvent être focalisées sur la compréhension littérale, la compréhension fine du texte ou encore une compréhension visant à mettre ensemble des informations éparses du texte. Les enseignants ont aussi tendance à demander aux élèves les mots qu'ils n'ont pas compris (plus fréquent avec les élèves en difficulté des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle). Résumer, reformuler certains passages ou donner leur impression sont aussi fréquemment effectués après la lecture d'un texte.

Graphique 13. Activités proposées après la lecture (en %, très souvent et souvent)



Aide en cas de texte difficile pour les élèves

- *Au niveau du texte*

Lorsque le texte est difficile pour les élèves, les enseignants de 1P-2P ont recours à de multiples stratégies : ils les aident à identifier les mots difficiles ou un nouveau vocabulaire ou leur donnent des explications sur certains mots difficiles, les aident à comprendre une tournure syntaxique délicate, leur demandent de reformuler avec leurs propres mots des passages du texte. Dans une moindre mesure, leur aide porte aussi sur les idées principales du texte quand les élèves doivent répondre à des questions. Au cycle moyen, on retrouve les mêmes stratégies portant le plus souvent sur le lexique (donner des explications sur certains mots difficiles est une des pratiques les plus courantes) auxquelles s'ajoute une aide pour relier les informations entre elles.

Au CO et au 10^e degré, on trouve aussi des stratégies variées pour aider les élèves confrontés à un texte trop difficile pour eux : l'aide peut se centrer sur le lexique (explications de l'enseignant ou reformulation par les élèves, compréhension de mots par le contexte) ou les difficultés syntaxiques, avoir trait au genre textuel et à ses particularités, porter sur la compréhension globale du texte (questions sur les idées principales).

- *Au niveau du mot (identification ou compréhension)*

En cas de difficulté au niveau de l'identification du mot dans un texte, les enseignants de 1P-2P alternent des stratégies d'anticipation et d'hypothèses (en s'appuyant sur les mots qui entourent le mot délicat) avec des stratégies portant davantage sur le déchiffrement (par segmentation ou déchiffrement partiel) ou la reconnaissance visuelle. Utiliser les connaissances du monde ou dire s'il y a des lettres ou des sons inconnus sont également pratiqués mais dans une moindre mesure. On observe par ailleurs des différences selon le degré : les pratiques liées au déchiffrement sont plus fréquentes en 1P. Au cycle moyen, la seule stratégie déclarée est de faire des hypothèses en s'appuyant sur les mots de la phrase entourant le mot délicat (la question n'a pas été posée au secondaire).

Quand il s'agit d'un mot incompris, la stratégie la plus fréquente en 1P-2P est la demande d'aide à l'enseignant ; sinon l'élève peut chercher une signification à l'aide du contexte ou demander à un camarade. Au cycle moyen, les stratégies sont assez variées : recherche dans le dictionnaire, chercher à l'aide du texte ou encore demander à l'enseignant, pratique qui va en décroissant de la 3P à la 6P. Dans le secondaire I et au 10^e degré, la pratique la plus usitée est le recours au dictionnaire, ou dans une moindre mesure le recours au contexte.

Les exercices de lecture utilisés

Au début de l'apprentissage de la lecture, les exercices se rapportent majoritairement à l'identification des mots par les correspondances graphèmes/phonèmes ou combinatoires mais aussi par la mémorisation des mots-outils, l'association de mots ou de phrases à des images ou encore la lecture de petits textes suivie de questions. D'autres exercices sont pratiqués dans une moindre mesure tels que l'identification de mots par la discrimination ou l'anticipation par les exercices à trous, la remise en ordre, etc. ou encore la reconstitution, le rappel et la mémorisation. Au cycle moyen, les exercices portent davantage sur le sens : fiches de lecture mais surtout repérage d'informations et lecture de petits textes suivie de questions. Enfin, au CO et au 10^e degré, aucune des propositions ne semble être retenue par les enseignants ayant répondu : seule la lecture silencieuse est souvent pratiquée (48.5% déclarant le faire *souvent* voire *très souvent*, respectivement 31.2 et 17.4%). On peut supposer que la formulation aura peut-être joué un rôle.

Les exercices utilisés proviennent le plus souvent d'ouvrages ou sont élaborés par les enseignants de 1P-2P. Au cycle moyen, ils proviennent surtout de manuels. Au secondaire I et au 10^e degré, les exercices sont surtout élaborés par les enseignants.

En bref

Les moyens d'enseignement utilisés pour la lecture ne sont pas forcément les manuels « officiels ». En 1P-2P, à côté des *Quatre saisons pour lire*, on utilise d'autres brochures comme *Ratus*, *Gafi*, *Mika* voire *La Planète des Alphas*. Au cycle moyen, divers moyens coexistent : les séquences COROME, les séquences du secteur du français ou encore les recueils de texte « officiels » tels que *Mille et un mots*, *A fleur de mots*, etc. Au secondaire, on utilise plutôt différents moyens : séquences personnelles ou de collègues, ouvrages français ou francophones ou d'autres moyens, plutôt que les manuels préconisés par les établissements. Par ailleurs, en 1P-2P et au cycle moyen, une partie des enseignants seulement déclare que les élèves disposent d'un manuel de lecture, ce qui est nettement plus rare dans le secondaire.

Parmi les activités de lecture déclarées comme les plus fréquentes, certaines sont propres aux premiers degrés comme le travail sur les sons ou l'association des mots et des images, ou encore l'anticipation du contenu par le titre, les illustrations, la quatrième de couverture. Ces activités diminuent dès la 2P. D'autres vont en augmentant au primaire : lecture de consignes, discussion à propos de textes lus. D'autres encore se poursuivent tout au long des degrés et vont en augmentant, comme résumer ou répondre à des questions dont les réponses ne sont pas explicites. Deux pratiques sont particulièrement fréquentes tout au long du cursus et ce dès la 2P : il s'agit de répondre à des questions dont les réponses sont explicites et repérer des informations.

Les activités sont introduites de manière variée : activités autour du texte, utilisation de questions, travail sur le vocabulaire ; ceci est commun à tous les degrés mais dans une moindre mesure au secondaire I et dans les CF (et CEFP).

Après la lecture du texte, certaines pratiques sont communes aux différents moments du cursus : demander aux élèves ce qu'ils ont compris, les difficultés rencontrées, poser des questions de compréhension (activité très fréquente tout au long du cursus) ou sur le contexte, s'ils ont aimé, notamment. Au cycle moyen on leur demande aussi s'ils ont trouvé l'information recherchée. Dans le secondaire, les questions se diversifient, portant sur la compréhension littérale, la compréhension fine du texte ou encore une compréhension visant à relier des informations éparses. Le résumé et la reformulation sont aussi très utilisés au secondaire.

Les exercices de lecture varient en fonction des moments : au début de l'apprentissage, ils se rapportent surtout à l'identification des mots par les correspondances graphèmes/phonèmes, la mémorisation des mots-outils, l'association de mots ou de phrases à des images mais aussi à la lecture de petits textes suivie de questions. Au cycle moyen ils portent davantage sur le sens. Au secondaire, aucun des exercices proposés n'a vraiment retenu l'attention à part la lecture silencieuse, mentionnée par près de la moitié des répondants.

Développement de stratégies

Parmi les stratégies proposées, les enseignants de 1P-2P déclarent chercher à en développer de nombreuses chez leurs élèves et ce dès le début de l'apprentissage de la lecture : utiliser les indices facilitant l'accès au sens ou ceux permettant de repérer les mots, chercher dans les phrases les mots qu'ils connaissent. Anticiper le sens, activer les connaissances préalables, rechercher sélectivement les informations, se référer au contexte pour trouver le sens, distinguer différents types ou genres de textes ou contrôler leur propre compréhension font partie de l'éventail des stratégies qu'ils déclarent développer régulièrement chez leurs élèves (et dans une moindre mesure revenir sur leur lecture et faire des liens ainsi que repérer les marques linguistiques). Au cycle moyen, les mêmes stratégies (à l'exception de celles liées au repérage des mots, davantage propres aux premiers apprentissages) sont privilégiées, auxquelles des stratégies liées à l'organisation du texte (découvrir la structure du texte) ou à la compréhension générales (repérer les informations-clés dans un texte ou l'idée principale) ou encore à des aspects métacognitifs (expliquer comment ils ont fait pour comprendre) viennent s'ajouter.

Au CO et au 10^e degré, les stratégies sont également multiples, certaines – communes aux moments précédents de l'apprentissage de la lecture – permettant de construire le sens : utilisation d'indices pour faciliter l'accès au sens, se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot, distinguer différents

types ou genres de textes, découvrir la structure du texte, repérer les informations-clés ou les idées principales dans un texte (stratégie déclarée comme très fréquente), rechercher sélectivement des informations, certaines plus métacognitives telles que contrôler sa propre compréhension ou revenir sur sa lecture et faire des liens. D'autres viennent compléter cet ensemble telle que l'utilisation du dictionnaire (très fréquent), la mobilisation des connaissances extérieures au texte ou encore la recherche de l'implicite du texte.

Tableau 14. Développement des stratégies (en %, *très souvent* et *souvent*)

	Développement des stratégies											
	1-2P				3-6P			CO				CF + SCAI
	1P	2P	1-2P	1 à 2P plus que 2 degrés (GNT ou ens.spéc.)	3-4P	5-6P	3-6 P plusieurs degrés (GNT ou ens.spéc.)	7e	8e	9e	divers CO (non précisé)	
utiliser les indices (accès au sens)	87	85	96	90	79	77	87	75	56	69	74	30
utiliser les indices pr repérer les mots	80	73	80	90	43	37	46					
chercher dans phrases mots (re)connus	80	56	75	90	43	35	36					
anticiper le sens	72	83	88	74	64	63	68	44	45	45	52	30
activer connaissances préalables	76	71	71	84	70	71	71					
mobiliser des connaissances ext.au texte								63	56	51	73	40
rechercher des infos	45	56	71	47	73	77	69	53	68	68	70	50
contrôler sa compréhension	81	85	96	83	75	73	76	82	76	79	61	80
réf. au contexte (sens)	77	88	92	82	82	89	90	73	76	86	78	70
distinguer diff.types ou genres textes	59	81	80	69	86	85	75	94	76	90	78	40
découvrir la struct.d'1 texte					61	70	57	63	58	76	70	50
revenir sur lecture et liens	63	78	71	61	71	62	76	75	61	69	59	60
repérer marques linguistiques	50	66	76	44	76	77	77					
repérer les indices au fur et à mesure								67	79	66	65	50
expliquer comment ils ont fait pour comprendre					57	39	49	50	24	38	30	70
repérer les infos clés ou idée princ.					85	85	89	86	97	90	96	100
utiliser un dictionnaire								65	70	72	87	90
rechercher l'implicite du texte								40	72	66	22	30
établir des relations causales entre infos								47	69	62	48	30

Entraînement à la lecture rapide

Une question était aussi posée concernant l'entraînement à la lecture rapide ou pour développer la fluidité. En 1P-2P, un peu moins de la moitié des enseignants déclarent développer la fluidité de la lecture et 28% le feront en soutien. Au cycle moyen, pour l'entraînement à la lecture rapide, on retrouve plus ou moins les mêmes tendances, la moitié des enseignants déclarant pratiquer des activités pour entraîner à la lecture rapide et un peu plus d'un tiers ne le faisant que lors des soutiens.

Au secondaire, ce n'est semble-t-il plus de rigueur à l'exception de la 7^e, la majorité des enseignants de français déclarant ne pas le faire du tout, probablement faute de temps ou d'outils.

En bref

Au primaire, les enseignants déclarent développer de nombreuses stratégies telles que l'anticipation du sens, l'activation des connaissances préalables, la recherche sélective d'information, la référence au contexte pour trouver le sens, distinguer les différents types ou genres de textes ou encore contrôler sa compréhension. Certaines sont propres au début de l'apprentissage de la lecture telles que l'utilisation d'indices facilitant l'accès au sens ou ceux permettant de repérer les mots ou encore de chercher les mots connus. Au cycle moyen, on privilégiera plutôt des stratégies liées à l'organisation du texte ou à la compréhension générale ou encore à des aspects métacognitifs. Au secondaire I et dans les CF, certaines stratégies sont reprises, telles celle permettant de construire le sens ou celles liées aux textes (distinguer les genres, découvrir la structure), repérer les informations-clés, les idées principales, rechercher sélectivement des informations ; d'autres stratégies visent des aspects métacognitifs (contrôle de sa compréhension, revenir sur sa lecture, faire des liens). D'autres enfin sont propres au secondaire comme l'utilisation du dictionnaire, pratique très fréquente, la mobilisation de connaissances extérieures ou la recherche de l'implicite du texte.

L'entraînement à la lecture rapide se fait surtout à l'école primaire, de manière toutefois variable.

Lecture à haute voix

Nous avons questionné les enseignants à propos de la lecture à haute voix sous deux angles : leur propre lecture ou celle qu'ils ont l'habitude de faire faire à leurs élèves et leur avons demandé dans les deux cas quels en étaient les buts.

Lecture à haute voix par les élèves

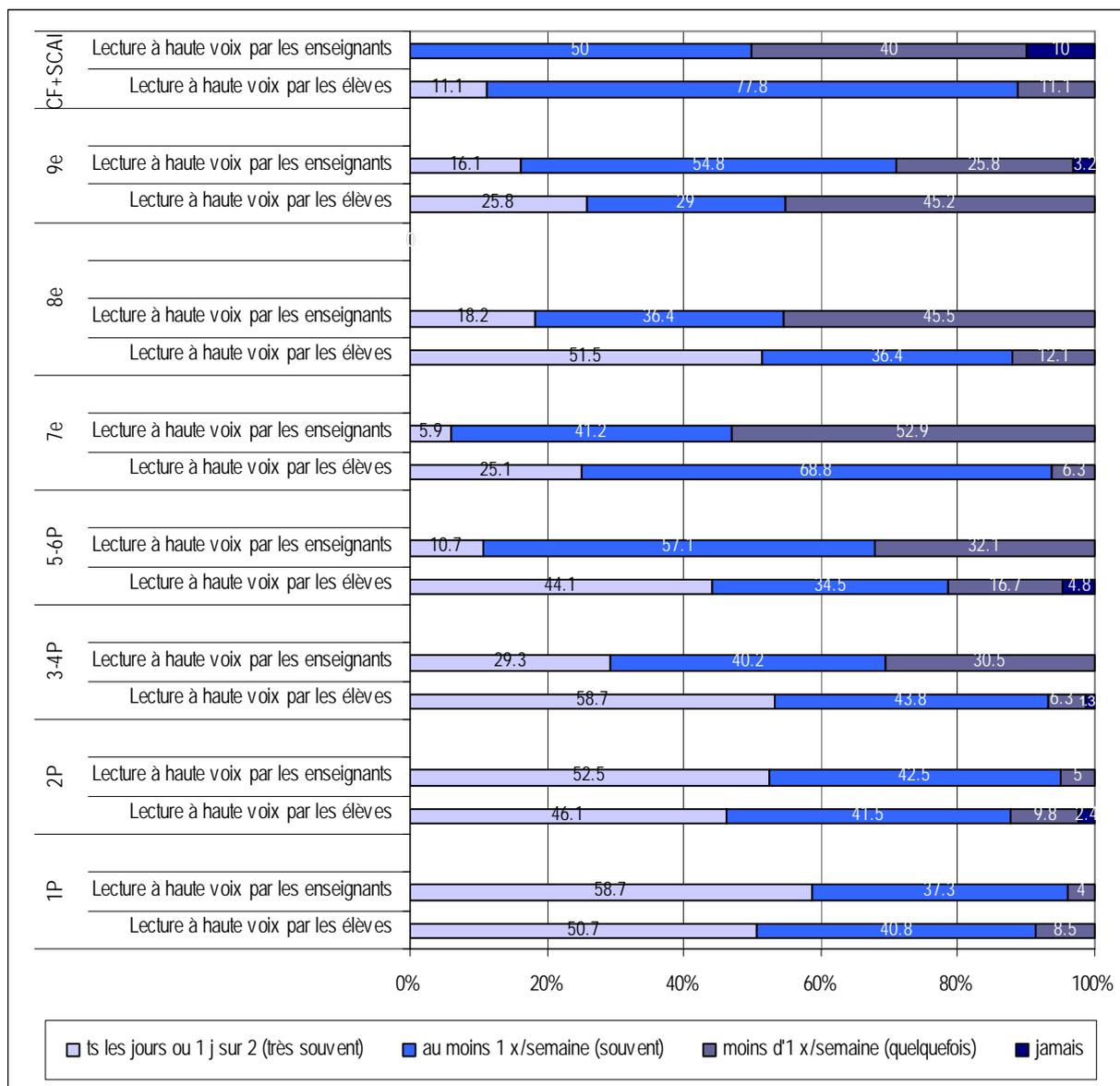
En 1P-2P, les enseignants ont tendance à faire lire à haute voix leurs élèves au moins une fois par semaine (35.2%), un jour sur deux (26.5%) ou chaque jour de la semaine (27.2%) selon les cas. Ce genre de pratique ne diffère pas beaucoup entre la 1P et la 2P. Tous les objectifs proposés ont été choisis : pour se rendre compte de leurs capacités (le plus plébiscité), mais aussi pour consolider leur lecture, pour qu'ils prennent confiance, pour les entraîner à lire à voix haute, pour leur plaisir ou encore pour entrer dans un texte ou amorcer une activité de lecture. Au cycle moyen, on retrouve des fréquences similaires (respectivement 34% une fois par semaine, 18.8% un jour sur deux et 30.5% tous les jours). Les différents buts sont également pris en compte, la consolidation de la lecture étant légèrement moins au premier plan que les autres. Au CO et au 10^e degré enfin, la grande majorité des enseignants déclarent faire lire leurs élèves au moins une fois par semaine, seuls 22% ne le faisant pas. Les raisons sont les mêmes qu'au primaire avec en plus l'idée de ne pas monopoliser la parole tout le temps (cet item n'était pas proposé au primaire).

Lecture à haute voix par les enseignants

En 1P-2P, cette pratique est très répandue (53.8% *très souvent*, 44.5% *souvent*), le principal objectif étant de donner aux élèves le plaisir d'écouter une histoire, sinon de leur faciliter l'accès à la compréhension ou dans une moindre mesure d'entrer dans un texte ou d'amorcer une activité de lecture. Au cycle moyen, la fréquence est encore importante bien que moindre (50.6% *souvent*, 21.8% *très souvent*). Les raisons sont les mêmes : tout d'abord leur donner le plaisir d'écouter une histoire, sinon d'entrer dans un texte ou amorcer une activité de lecture ou encore faciliter l'accès à la compréhension.

Au secondaire, cette pratique est un peu plus variable, sans doute parce que l'on estime qu'ils savent suffisamment lire (13.2% *très souvent* et 45.6% *souvent*). Faciliter l'accès à la compréhension et leur donner le plaisir d'écouter une histoire sont les premiers objectifs, et dans une moindre mesure pour entrer dans un texte ou amorcer une activité de lecture.

Graphique 15. Lecture à haute voix par les élèves et par les enseignants (en %)



En bref

La lecture à haute voix pratiquée par les enseignants va en diminuant au fil des ans, même si elle est encore fréquente au secondaire (en moyenne, environ la moitié des enseignants la pratiquent au moins une fois par semaine). Les principaux objectifs sont, à l'école primaire, de donner aux élèves le plaisir d'écouter une histoire, de leur faciliter l'accès à la compréhension ou encore d'entrer dans un texte. Au secondaire, c'est surtout le plaisir d'écouter une histoire qui est mis en avant, les deux autres objectifs étant invoqués dans une moindre mesure.

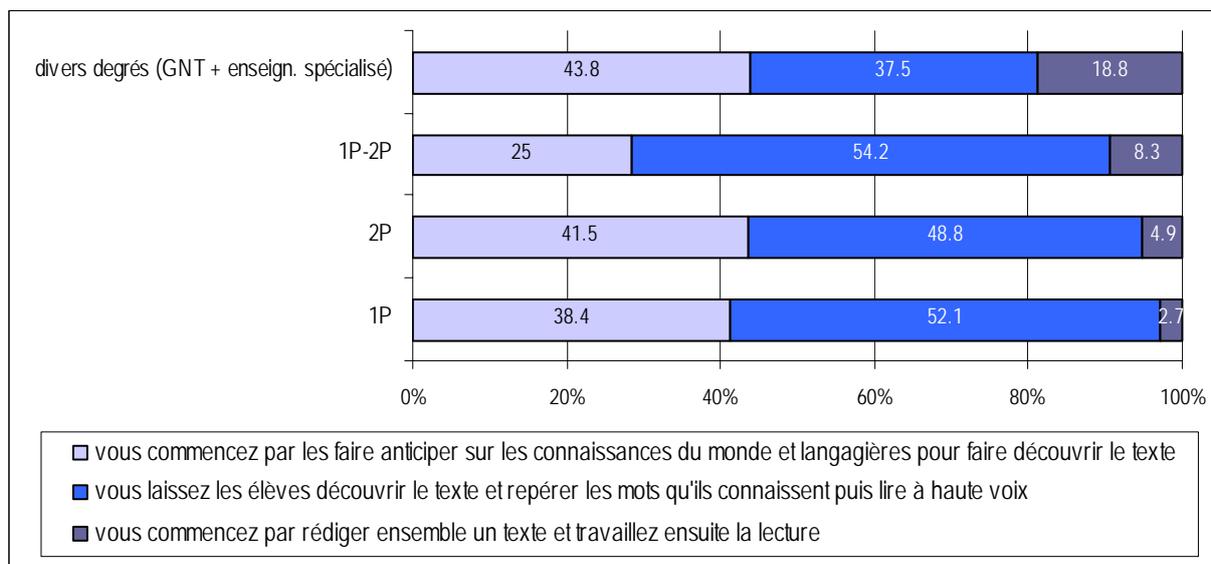
Quand il s'agit de la lecture pratiquée par les élèves, elle reste très fréquente à tous les moments à l'exception de la 9^e année. Les objectifs varient un peu : ils sont multiples au début de l'apprentissage, servant à entraîner cette lecture, la consolider, permettre aux élèves de prendre confiance, pour leur plaisir, pour entrer dans un texte mais aussi se rendre compte de leurs capacités. La situation est assez semblable dans la deuxième partie du primaire, l'accent sur la consolidation étant moins prioritaire. Au secondaire, la lecture à haute voix des élèves peut également avoir pour but de ne pas monopoliser la parole.

Formes d'apprentissage de la lecture (méthodes)

Nous avons demandé aux enseignants d'essayer de schématiser le déroulement d'une séquence d'enseignement en différenciant les propositions selon le moment du cursus.

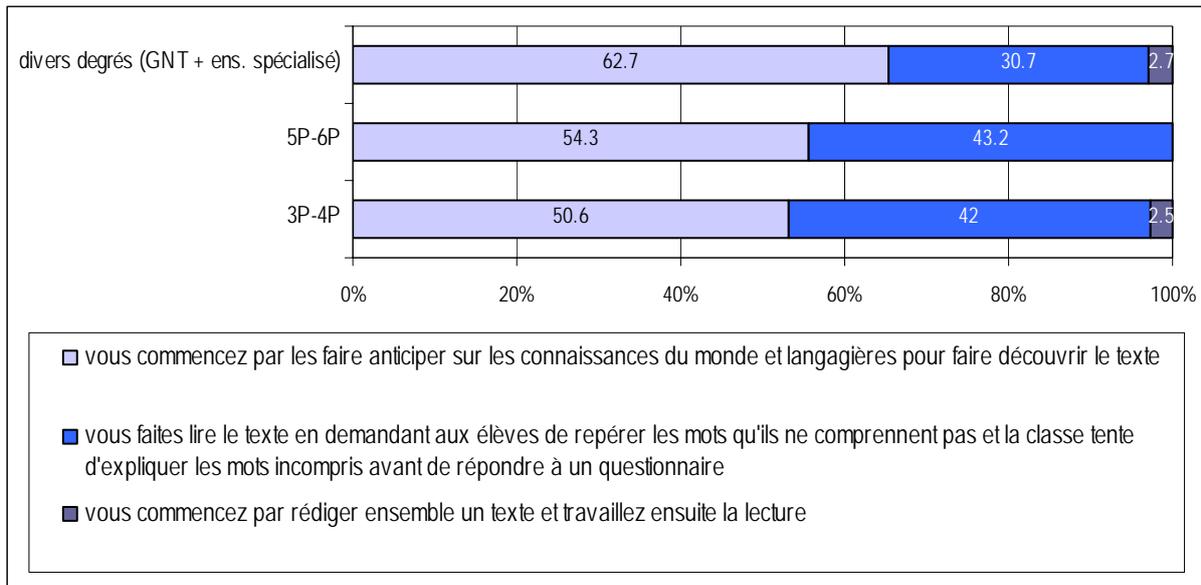
Il semble y avoir assez peu de différences entre la 1P et la 2P. En moyenne, la moitié des enseignants ont tendance à laisser les élèves découvrir le texte et repérer les mots qu'ils connaissent puis lire à haute voix ; plus d'un tiers (38% à 41%) choisissent, par contre, une démarche plus de contextualisation et d'activité autour du texte, en commençant par les faire anticiper sur les connaissances du monde et langagières pour faire découvrir le texte. Rares sont ceux qui choisissent de commencer par la rédaction d'un texte suivie d'un travail sur la lecture.

Graphique 16. Déroulement d'une séquence d'enseignement de la lecture en 1P-2P (en %)



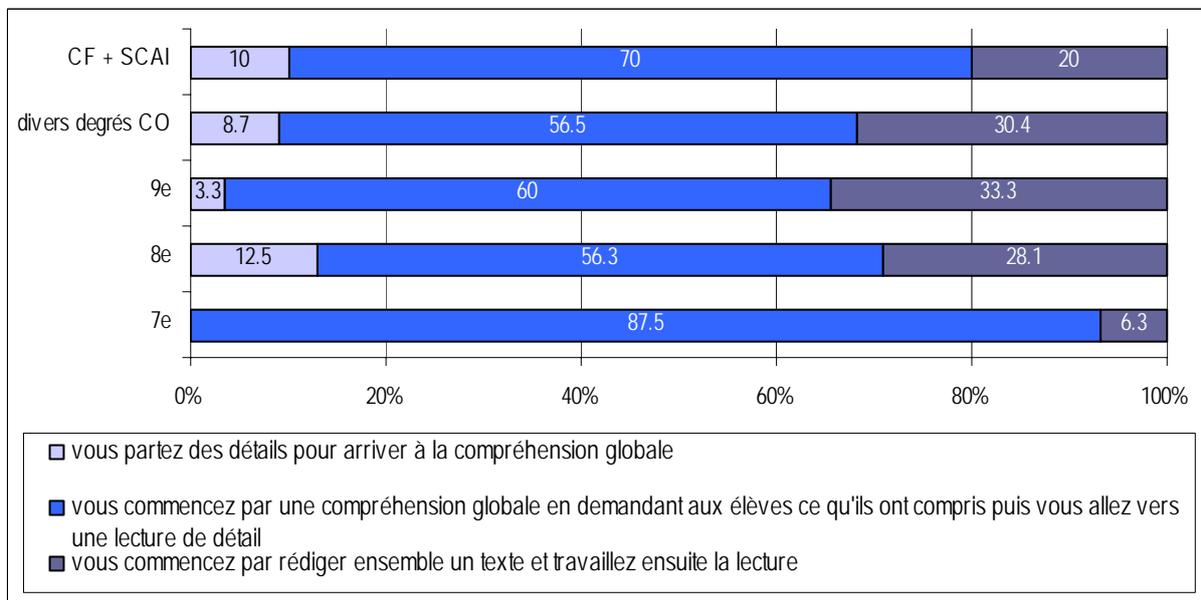
Au cycle moyen, la tendance s'inverse un peu : les enseignants sont plus nombreux à choisir une contextualisation avant d'entrer dans le texte (56%) plutôt que de faire directement lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas ; la classe tente ensuite d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire. Passer par l'écriture d'un texte avant la lecture est encore plus rare qu'en 1P-2P. Il n'y a pas non plus de différences majeures à l'intérieur du cycle moyen.

Graphique 17. Déroulement d'une séquence d'enseignement de la lecture en 3P-6P (en %)



Au secondaire I et au 10^e degré, les deux tiers des enseignants déclarent commencer par une compréhension globale en demandant aux élèves ce qu'ils ont compris, puis vont vers une lecture de détail. L'autre pratique la plus fréquente (26%) consiste à procéder par dévoilement successif. Très rares sont ceux qui partent des détails pour arriver à une compréhension globale. On n'observe pas de grandes différences entre les degrés du CO et par rapport au 10^e degré.

Graphique 18. Déroulement d'une séquence d'enseignement de la lecture au CO et dans les CF + SCAI (en %)



Au primaire, un peu plus de la moitié des enseignants de 1P-2P qualifient leur démarche de mixte (ou intégrative), un peu plus d'un cinquième estiment que leur démarche est plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens et un peu moins d'un cinquième proches d'une démarche qui va des lettres aux mots, puis à la phrase (démarche synthétique). Au cycle moyen, les approches sont différentes : un peu moins de la moitié des enseignants estiment que leur démarche se rapproche d'une

démarche centrée sur le sens, 30% d'une démarche mixte et 17% d'une démarche allant du texte aux phrases puis aux mots. Une telle question n'a pas été posée aux enseignants de français du secondaire.

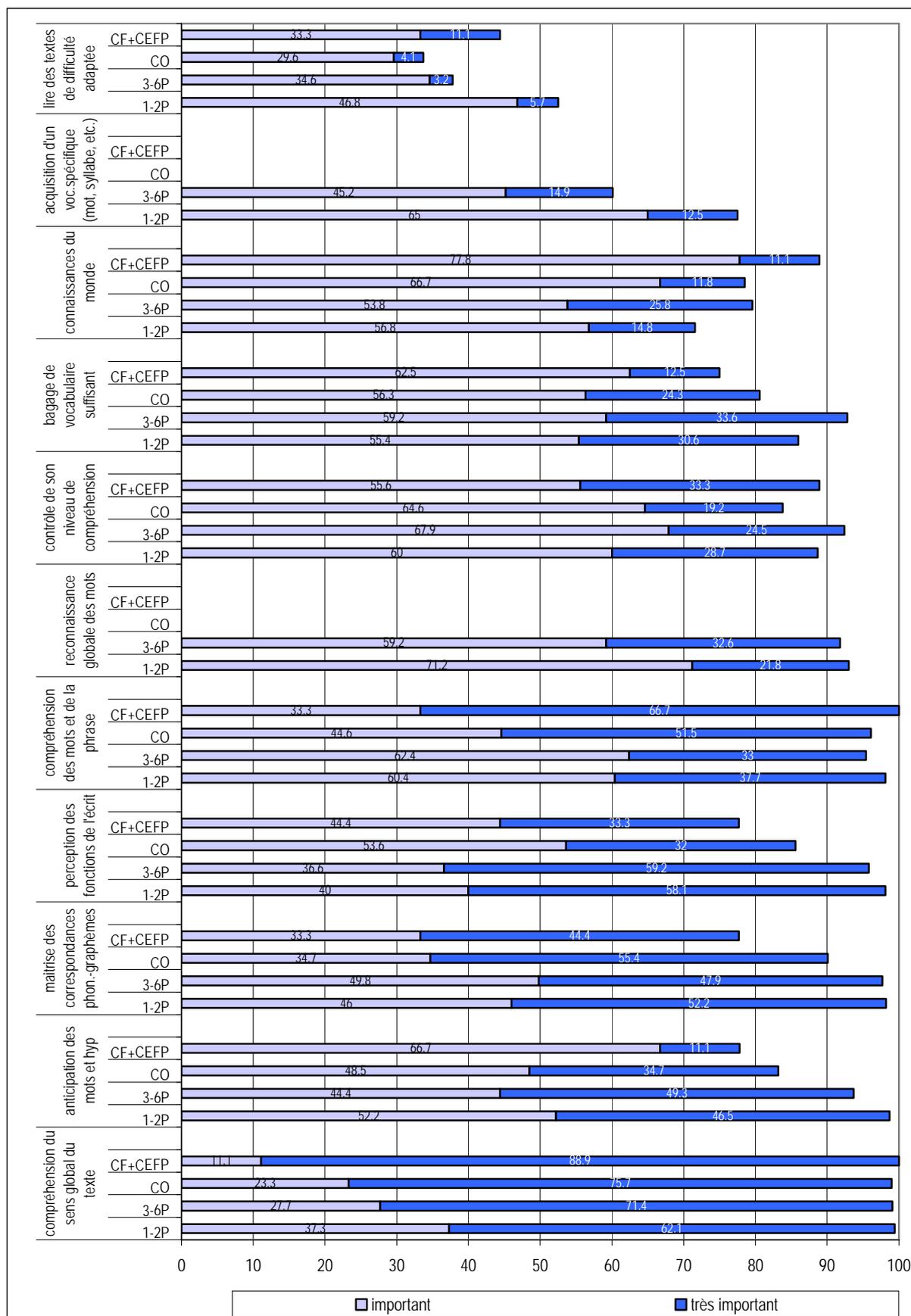
Compétences à maîtriser pour être de bons lecteurs

Pour être un bon lecteur, toutes les compétences proposées apparaissent comme étant importantes, voire très importantes aux yeux des enseignants de 1P-2P : percevoir les fonctions de l'écrit, maîtriser les correspondances graphèmes/phonèmes, anticiper les mots dans une phrase et faire des hypothèses, comprendre le sens global mais aussi reconnaître les mots globalement, posséder un bagage lexical suffisamment important, comprendre les mots et la phrase, contrôler son niveau de compréhension, acquérir un vocabulaire spécifique et posséder des connaissances du monde (culturelles et encyclopédiques). Au cycle moyen, on constate les mêmes choses : comprendre le sens global, maîtriser les correspondances graphèmes/phonèmes, prendre conscience des fonctions de l'écrit, être capable d'anticiper les mots dans une phrase et faire des hypothèses, reconnaître globalement les mots, posséder un bagage lexical suffisant, comprendre les mots, la phrase, savoir contrôler son niveau de compréhension, posséder des connaissances du monde (importance plus grande que dans les degrés précédents) ont une importance certaine selon les enseignants.

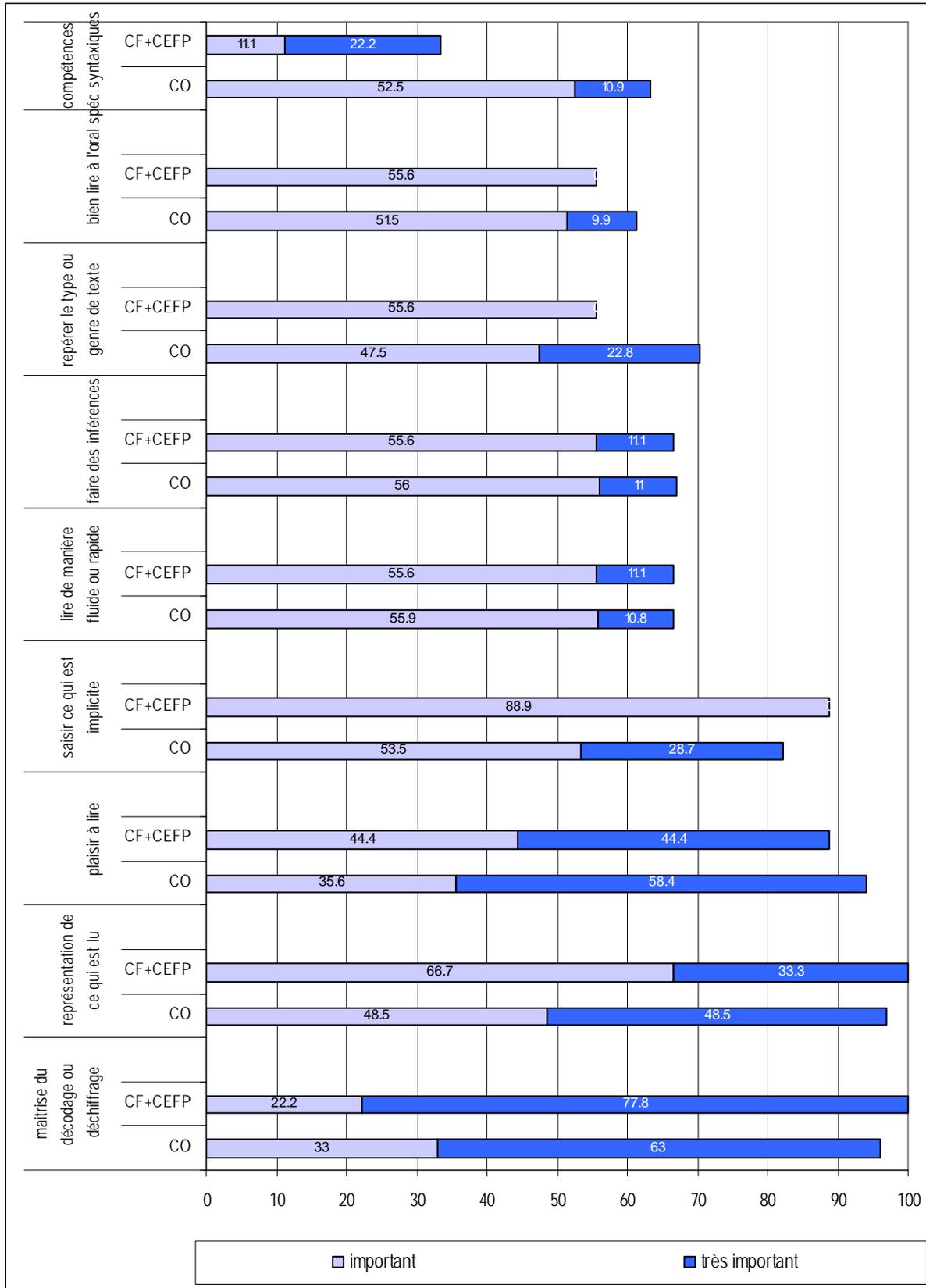
Si l'on se centre sur le pourcentage de *très important*, on s'aperçoit que plus de 60% des enseignants (près de 90% au 10^e degré) estiment que la compréhension du sens global du texte est primordiale (son importance allant en croissant au fil des degrés). La maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes est considérée comme très importante par 50% en moyenne des enseignants et la perception des fonctions de l'écrit obtient un pourcentage un peu plus élevé au primaire.

Au secondaire I et au 10^e degré, on observe grosso modo les mêmes choses. Certains éléments ont été rajoutés tels que se faire une représentation de ce qu'on lit, saisir ce qui est implicite, compétences considérées comme importantes voire très importantes. Dans une moindre mesure, posséder certaines compétences spécifiques syntaxiques, lire de manière fluide ou rapide, faire des inférences, lire bien à l'oral et repérer le type ou le genre de texte sont aussi jugés d'une certaine importance.

Graphique 19. Compétences nécessaires pour être un bon lecteur en 1P-2P, 3P-6P, au CO et dans les CF (en %, très important ou important)



Graphique 20. Compétences nécessaires supplémentaires pour être un bon lecteur au CO et dans les CF (en %, très important ou important)



En bref

Les séquences d'enseignement de la lecture oscillent au primaire entre deux principales manières de faire, de façon plus ou moins équivalente selon les degrés : laisser aux élèves découvrir le texte et repérer les mots, ou anticiper sur les connaissances du monde (culturelles et encyclopédiques) et langagières pour faire découvrir le texte.

Au secondaire, les tendances sont plus marquées (notamment en 7^e). Les enseignants commencent par la compréhension globale, demandent aux élèves ce qu'ils ont compris avant d'aller vers une lecture de détail.

Commencer par l'écriture d'un texte pour aller vers la lecture est très peu pratiqué par les enseignants du primaire. Dans le secondaire, cette pratique est nettement plus répandue, atteignant un tiers en 9^e. Par contre, partir des détails pour arriver à une compréhension globale est une pratique très marginale.

Pour être un bon lecteur, les compétences jugées importantes et très importantes sont nombreuses et variées aux yeux des enseignants de l'école primaire et du secondaire. Elles peuvent être plutôt techniques ou viser le sens ou encore être de type métacognitif : maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes, reconnaissance globale des mots, anticiper les mots, syllabes, etc., perception des fonctions de l'écrit, connaissance du monde et bagage de vocabulaire suffisant, compréhension du sens global du texte, des mots et de la phrase mais aussi contrôler son niveau de compréhension. Certaines sont estimées plus importantes selon les moments du cursus. Reconnaître les mots et anticiper ou faire des hypothèses semble particulièrement crucial au début de l'apprentissage. Reconnaître les fonctions de l'écrit va en diminuant après l'école primaire. La compréhension globale ou au niveau des mots et de la phrase est jugée plus importante par les enseignants du secondaire. Une compétence estimée très importante par la majorité des enseignants tout au long de la scolarité est la maîtrise des graphèmes/phonèmes, point de départ de toute compétence de lecteur.

D'autres compétences, de niveau varié, proposées au secondaire jouent également un rôle prépondérant : maîtrise du décodage ou déchiffrement, compétences spécifiques syntaxiques, représentation de ce qui est lu, plaisir à lire, saisir ce qui est implicite, repérer le type ou genre de texte, lire de manière fluide ou rapide, bien lire à l'oral.

Activités liées (en lien avec d'autres domaines du français ou d'autres disciplines)

Quand il s'agit de relier des activités de lecture avec des activités dans d'autres domaines, le plus souvent il s'agit d'activités de vocabulaire (ce qui confirme l'importance conférée à ce type de compétences jugées nécessaires pour être un bon lecteur), de production écrite ou d'expression orale. Une petite partie des enseignants le font aussi de manière interdisciplinaire, le plus souvent en environnement. Au cycle moyen, les tendances sont les mêmes, avec une priorité donnée à la production écrite dont on peut supposer que les séquences COROME ou celles du secteur du français jouent un rôle dans ce choix. Les activités d'orthographe semblent aussi être liées à des activités de lecture mais dans une moindre mesure. Soulignons que celles de grammaire peuvent l'être mais de manière beaucoup plus variable. Les enseignants de français du CO et du 10^e degré privilégient les activités de lecture liées avant tout à la production écrite, puis au vocabulaire et à l'expression orale, et dans une proportion moins fréquente à l'orthographe et la grammaire (augmentation au fil des degrés).

Les activités de lecture et de production écrite sont menées par plus de la moitié des enseignants de 1P-2P en même temps ; pour un peu moins d'un tiers, les activités de lecture précèdent celles de production écrite, et pour 13% elles sont menées séparément. Ceux qui commencent par la production écrite sont très rares. On retrouve le même type de tendance au cycle moyen (réciproquement 56%, 25% et 17%). Enfin au secondaire I et au 10^e degré, deux manières de faire coexistent de manière presque équivalente : commencer par des activités de lecture puis de production écrite (47%) ou les mener en même temps (42%).

Les activités de production écrite

Au cycle élémentaire, les activités de production écrite les plus courantes sont les suivantes : écrire sous la dictée d'un ou plusieurs élèves des mots ou des phrases, voire un petit texte (dictée à l'adulte),

faire copier par les élèves les mots écrits au tableau ou sur un autre support, faire copier des phrases ou des petits textes, faire écrire des mots, des phrases ou des petits textes librement. Au cycle moyen, les pratiques proposées étaient différentes. Les enseignants en retiennent quelques-unes : dictée de mots, phrases ou petits textes ou leur faire écrire librement des mots, phrases ou petits textes. La production de textes spécifiques (aventure, opinion, encyclopédique, etc.) semble beaucoup plus rare.

Au CO et au 10^e degré, une des principales pratiques qui s'apparente à la production écrite est de répondre à des questions ouvertes sur la lecture d'un texte ou d'un livre. D'autres activités de production existent mais ont une fréquence moindre : la production d'un résumé, l'écriture d'un texte de type lettre, nouvelle, etc. faisant suite à une activité de lecture, ou encore la rédaction d'arguments.

En bref

Les activités de lecture pratiquées avec d'autres domaines du français le sont le plus souvent avec des activités de vocabulaire, de production écrite, voire d'expression orale à l'école primaire. Dès le cycle moyen, un accent est donné à la production écrite. Les activités d'orthographe peuvent aussi être mises en relation avec celles de lecture. Au secondaire, les activités de lecture sont surtout liées à des activités en production écrite, en vocabulaire et en expression orale.

À l'école primaire, une petite proportion des enseignants relie également les activités de lecture à celles d'environnement.

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

Les activités de production écrite sont très variables d'un moment du cursus à l'autre. Au début de l'apprentissage, elles peuvent porter sur des mots et des phrases (voire de petits textes) à écrire ou copier. Au cycle moyen, elles sont de diverses natures : dictée de mots, phrases ou textes, production libre. La production de textes plus spécifiques semble plus rare. Au secondaire, elles peuvent être de deux natures : répondre à des questions ouvertes sur la lecture d'un texte ou d'un livre, ou dans une moindre mesure, consister à produire un résumé, une lettre, une nouvelle ou rédiger des arguments.

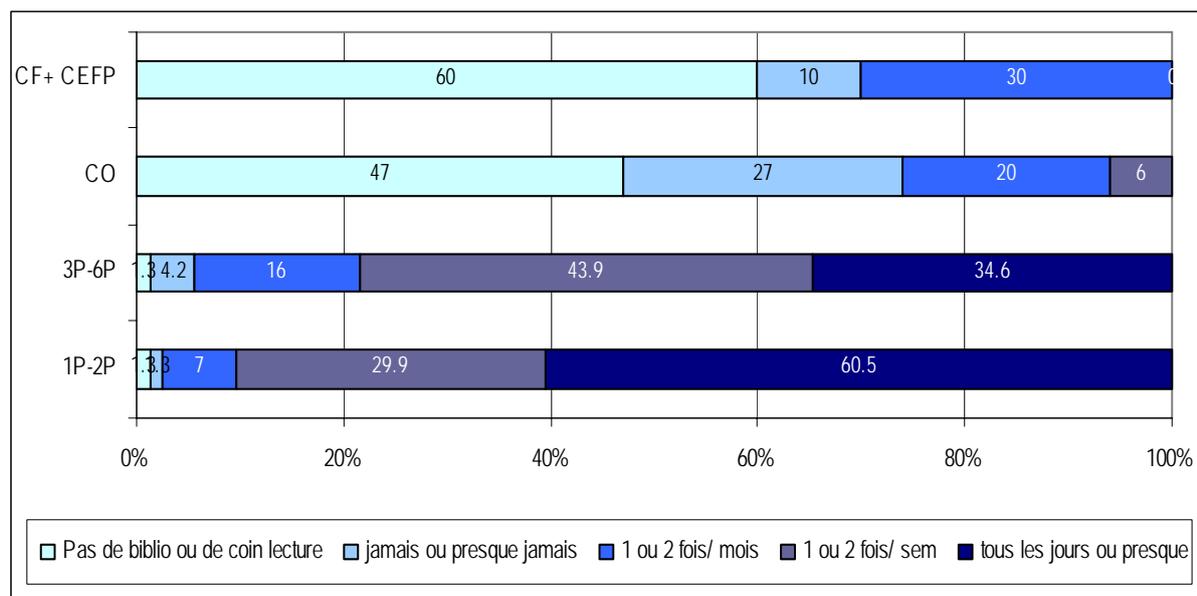
Bibliothèque et centre de documentation

Fréquentation du coin lecture ou de la bibliothèque en classe

À l'école primaire, le temps accordé aux élèves pour utiliser le coin lecture ou la bibliothèque de la classe est assez élevé. En 1P-2P, la majorité des élèves fréquente l'un des deux tous les jours (60.5%), tandis qu'au cycle moyen, ils y vont au moins une à deux fois par semaine (44%). On constate que la fréquentation du coin lecture diminue légèrement au fur et à mesure des années.

Au secondaire I ainsi que dans les CF, il n'y a, en général, pas de coin lecture ou de bibliothèque en classe. S'ils existent, ils ne sont presque jamais fréquentés par les élèves.

Graphique 21. Fréquentation du coin lecture



Utilisation du coin lecture en classe

Les modes de fréquentation du coin lecture sont plus ou moins semblables dans les différents degrés de l'école primaire. Les élèves se rendent au coin bibliothèque principalement lorsqu'ils ont terminé leurs activités et leur travail (100% en 1P-2P et 94.5% en 3P-6P).

Ils y vont en général par groupe (surtout en 1P-2P et en 3P-4P), pour chercher des informations dont ils auraient besoin pour le travail en cours ou afin d'emprunter des livres pour la maison. C'est aussi un lieu de détente, de jeu, ou qui offre la possibilité de faire une lecture pour soi.

Visite de la bibliothèque de l'école, du centre de documentation ou de la bibliothèque publique lors des activités scolaires

A l'école primaire, la fréquentation des bibliothèques des écoles ou des bibliothèques publiques est restreinte lors des activités scolaires. En effet, les élèves se rendent, en moyenne, une à deux fois par mois à la bibliothèque de l'école ou au centre de documentation, tandis qu'ils ne vont jamais ou presque jamais à la bibliothèque publique. On constate, une fois de plus, une diminution de la fréquentation de la bibliothèque de l'école au fur et à mesure des années de primaire.

Au secondaire I ainsi que dans les CF, la visite de la bibliothèque de l'école ou du centre de documentation est nettement plus rare dans le contexte scolaire : environ une fois par an pour la bibliothèque de l'école ou le centre de documentation, presque jamais pour la bibliothèque publique.

Activités pratiquées lors de visites dans les bibliothèques publiques ou les centres de documentation (ou bibliothèques) des écoles

Les activités pratiquées le plus fréquemment lors des visites des bibliothèques varient selon les degrés.

En 1P-2P, les enseignants montrent les livres aux élèves (surtout en 1P, 74.3%) et instaurent un moment de lecture libre (84.8%).

Au cycle moyen, ils proposent également un moment de lecture libre (69.1%), mais également d'autres types d'activités, telles que la présentation d'auteurs, l'animation par la bibliothécaire, le prêt à domicile ou la présentation d'un livre par un élève. La préparation d'un rallye-lecture n'est presque jamais organisée (76% de « jamais » en 3P-6P).

Au secondaire I ainsi que dans les CF, ce moment est surtout utilisé pour effectuer une recherche sur un thème, en vue, par exemple, d'un exposé (53.2%).

Conseils aux élèves dans le choix des livres

Dans les différents degrés, les enseignants conseillent parfois les élèves au sujet du choix d'un livre. Toutefois cela dépend des situations pour les deux tiers des enseignants du primaire et près de la moitié au secondaire I et dans les CF. Cette pratique semble toutefois plus courante au CO que dans les CF : près d'un tiers des enseignants des CF déclarent ne pas donner de conseils à leurs élèves concernant le choix des livres contre 7% au CO.

En 1P et en 2P, les conseils portent le plus souvent sur le niveau de difficulté (65%) et prennent en compte le niveau de lecture des élèves.

Au cycle moyen, et surtout en 3P-4P, le même type de conseil est prodigué aux élèves. Les enseignants de 3P-6P conseillent également les élèves en fonction de leurs intérêts, afin de varier leur lecture ou en fonction d'un thème par exemple.

Au secondaire I ainsi que dans les CF, les enseignants présentent les ouvrages aux élèves (52.4%) et les conseillent par rapport à leur niveau de lecture (50.5%). Ces pratiques sont toutefois plus courantes au CO que dans les CF.

En bref

Le coin lecture ou bibliothèque existe et est fréquenté principalement à l'école primaire. On constate une légère diminution de la fréquentation au fur et à mesure des années. Il s'agit, avant tout, d'un lieu de détente, où les élèves se rendent lorsqu'ils ont terminé leur travail ou pour y emprunter un livre.

Les bibliothèques des écoles sont assez peu fréquentées, quel que soit le degré scolaire. On constate également une diminution de la fréquentation au fil des années. Toutefois, lorsqu'ils s'y rendent, les enseignants des différents degrés pratiquent des activités diverses telles que montrer les livres aux élèves (1P-2P), instaurer un moment de lecture libre (3P-6P) ou faire une recherche sur un thème en vue d'un exposé (CO et CF).

Les bibliothèques publiques ne sont que très rarement (voire jamais) fréquentées par les élèves, tous degrés confondus, dans le contexte scolaire.

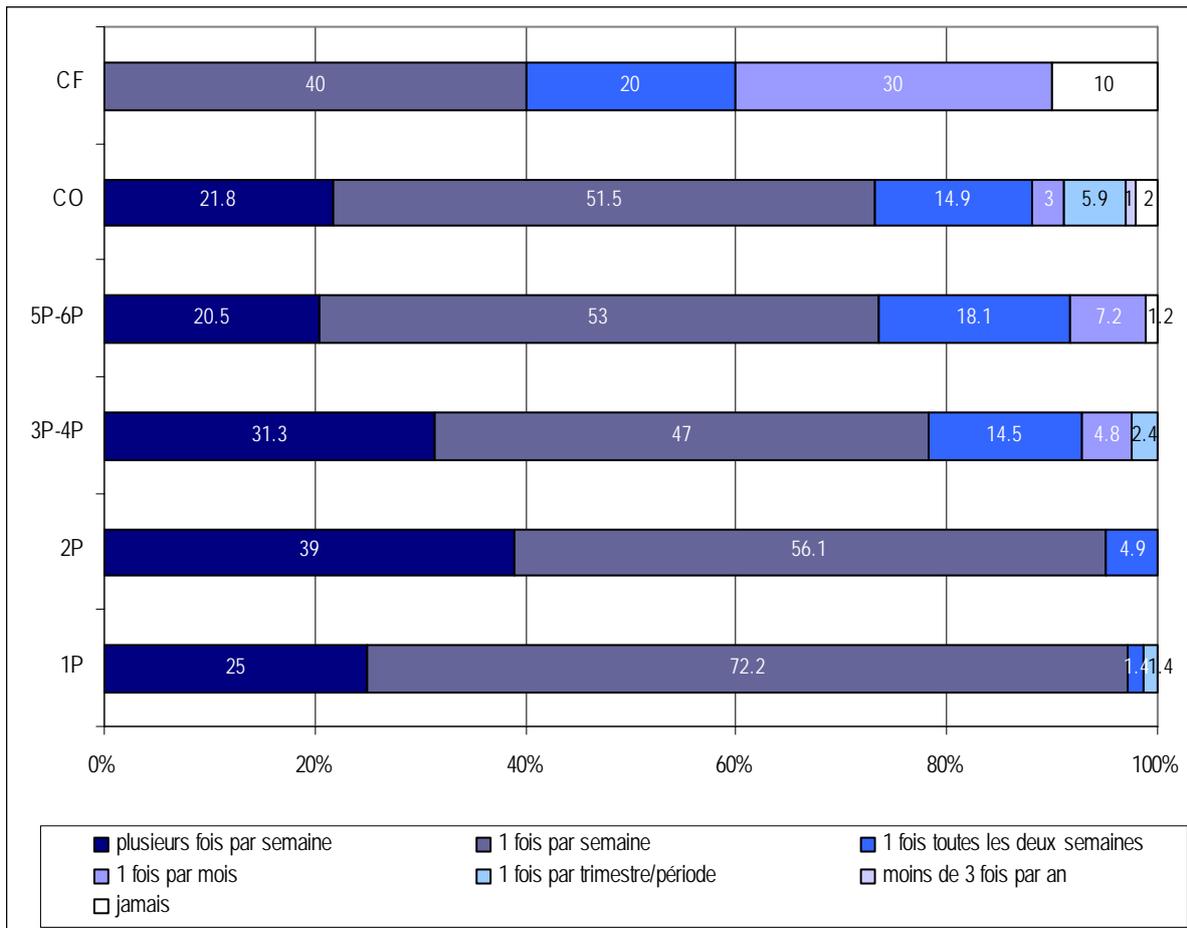
Les enseignants prodiguent parfois certains conseils à leurs élèves dans le choix des livres. Ces conseils varient un peu en fonction du degré : niveau de difficulté du livre (1P-6P), niveau de lecture de l'élève (3P-6P, CO et CF) ou en fonction de l'intérêt de l'élève (3P-6P).

Activités à la maison

Fréquence et types d'activités de lecture à faire à la maison

La fréquence des activités à faire à la maison varie dans les différents degrés. En effet, en 1P et 2P, plus de 90% des enseignants proposent une activité au minimum une fois par semaine, tandis qu'ils sont plus de 70% à le faire en 3P- 4P-5P- 6P et au CO. Dans les CF, la fréquence est légèrement plus basse puisque les enseignants ne sont que 40% à proposer une activité une fois par semaine, et 50% à le faire une fois toutes les deux semaines et une fois par mois.

Graphique 22. Fréquence d'activités de lecture à faire à la maison



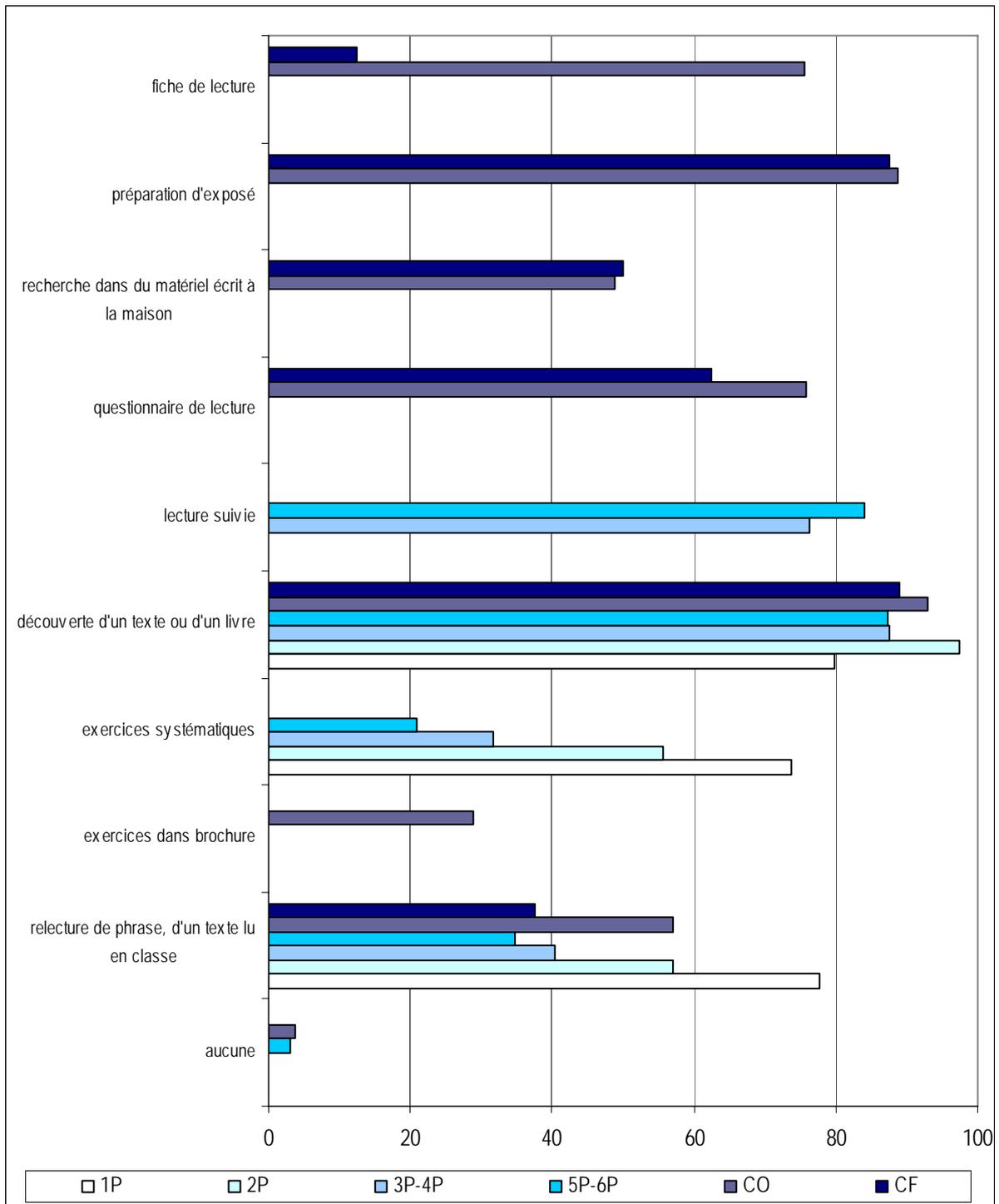
Type d'activités

La quasi-totalité des enseignants donnent à leurs élèves des activités de lecture à faire à la maison. En 1P-2P, elles se présentent le plus souvent sous la forme d'une relecture de phrases ou d'un texte lu en classe (un peu plus fréquent en 1P), d'exercices systématiques (lecture de sons, de mots...) (un peu plus fréquent en 1P) ou d'une découverte d'un texte ou d'un livre (un peu plus fréquent en 2P).

Au cycle moyen, les principales activités à faire à la maison sont une découverte d'un texte ou d'un livre, une lecture suivie (d'un texte ou d'un livre) avec des questions (légèrement plus fréquent en 5P-6P), la préparation d'une lecture, reconstituer un texte dans l'ordre chronologique ou organiser une Bataille de livres, un rallye-lecture.

Au CO et dans les CF, les activités à faire à la maison sont majoritairement une relecture d'un texte lu en classe (plus fréquent au CO), une découverte d'un texte ou d'un livre, un questionnaire de lecture (plus fréquent au CO), une préparation d'exposé et des fiches de lecture (beaucoup plus fréquent au CO).

Graphique 23. Types d'activités à faire à la maison



En bref

Si l'on tient compte des fréquences cumulées (plusieurs fois/semaine et une fois/semaine), les activités à faire à la maison diminuent au fur et à mesure des années (97% en 1P, 95.1% en 2P, 78% en 3P-4P, 73.5% en 5P-6P, 73% au CO et 40% aux CF).

Les types d'activité varient également selon les ordres ou les degrés d'enseignement : par exemple, en 1P-2P, la relecture d'une phrase ou d'un texte lu en classe, en 3P-6P, une lecture suivie et au CO et dans les CF, une préparation d'exposé. Toutefois, dans l'ensemble des degrés, l'activité la plus proposée aux élèves est la découverte d'un texte ou d'un livre.

Utilisation de l'ordinateur (en lien avec la lecture)

Utilisation de l'ordinateur dans le cadre de la lecture

Les enseignants utilisent assez peu l'ordinateur dans le cadre d'activités liées à la lecture. En effet, en 1P-2P, seuls certains didacticiels sont parfois utilisés (47.5%) pour améliorer les habiletés et les stratégies de lecture des élèves. Au cycle moyen, et surtout en 5P-6P, l'ordinateur est utilisé pour trouver certaines informations (internet, CD-Rom) (50%). En 3P-4P, 37% des enseignants disent ne pas utiliser d'ordinateur, faute de moyens. Au CO ainsi que dans les CF, l'ordinateur est employé pour écrire une histoire ou d'autres textes (57% en moyenne, mais plus courant au CO) ou pour effectuer une recherche sur internet (55.5%).

Adaptation-différenciation

Adaptation de l'enseignement en fonction des élèves

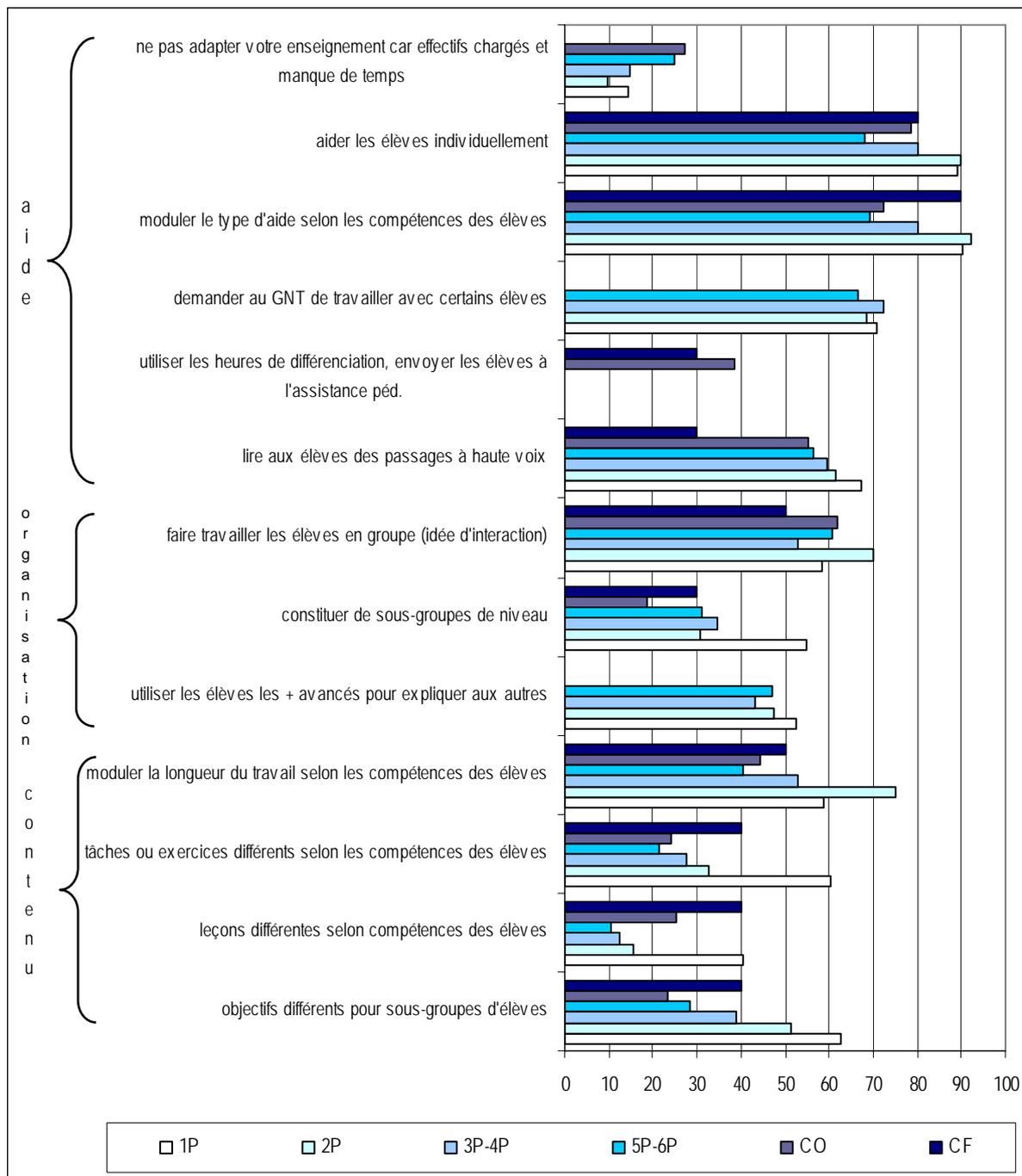
Il existe une certaine similitude dans les moyens utilisés par les enseignants des différents degrés pour s'adapter au niveau des élèves.

A l'école primaire, au CO ainsi que dans les CF, les enseignants adaptent le plus souvent leur enseignement en fonction des élèves en modulant le type d'aide apporté aux élèves en cours de travail selon leur niveau de compétences (légèrement moins en 5P-6P), en les faisant travailler en groupe (idée d'interaction), en leur lisant des passages à haute voix (pratique moins courante dans les CF) ou en les aidant individuellement (un peu moins en 5P-6P).

En 1P-2P, l'adaptation se fait également au niveau du contenu (en modulant la longueur du travail selon les compétences de l'élève) ; de la 1P à la 4P, en préparant des tâches ou des exercices adaptés aux compétences des élèves ou en visant des objectifs différents. A l'école primaire, les enseignants utilisent également d'autres moyens pour s'adapter au niveau des élèves ou en recourant à d'autres personnes (aide d'élèves plus avancés pour expliquer aux élèves en difficulté ou demande au/à la GNT de travailler avec certains élèves), ou encore par la constitution de sous-groupes de niveau (en 1P).

Au secondaire I et dans les CF, certains enseignants (un quart environ) déclarent ne pas adapter leur enseignement en raison des effectifs trop chargés et du manque de temps.

Graphique 24. Adaptation de l'enseignement en fonction des élèves (en %, très souvent et souvent)



Élèves en difficulté

Dans tous les degrés, il existe des élèves en difficulté de lecture. Ils représentent en moyenne 3 élèves sur 19 (16%) à l'école primaire, alors qu'au secondaire I et dans les CF, il en y a 3 sur 16 (19%, tous regroupements confondus).

Activités spécifiques pour les élèves qui ont de la facilité et ceux qui sont en difficulté

Aux trois moments du cursus et dans les CF, certaines tâches ou activités sont choisies en fonction du niveau de l'élève.

Concernant les élèves qui ont de la facilité, les enseignants, tous degrés confondus, leur octroient parfois des tâches supplémentaires comme travailler de manière autonome ou faire une lecture libre (pratique plus fréquente en 2P qu'en 1P).

A l'école primaire, ces élèves peuvent aussi aider les autres élèves ou faire une activité libre (autre que la lecture) (plus fréquent en 2P qu'en 1P). En 1P-2P, les élèves ayant de la facilité ont parfois plus d'exercices, ou des exercices plus longs et plus difficiles.

Concernant les élèves en difficulté de lecture, l'enseignant prodigue principalement un soutien individuel en classe, quel que soit le degré.

A l'école primaire, l'élève peut également recevoir du soutien en dehors de la classe, par l'enseignant lui-même ou par le/la GNT. En général, les parents sont également informés des difficultés de leur enfant afin qu'ils puissent s'orienter vers un spécialiste (plus fréquent en 2P-3P et 4P).

En 1P-2P, l'élève peut revenir sur des activités déjà effectuées ou avoir moins d'exercices, ou des exercices plus faciles (plus fréquent en 1P). De plus, il peut bénéficier d'un soutien individuel en dehors de la classe par une personne spécialisée (SMP, logopédiste, etc.) (plus souvent en 2P).

L'utilisation de textes simplifiés pour les élèves en difficulté ne semble que peu employée par les enseignants du cycle moyen (58% de « jamais » en 3P et 4P).

Repérage des élèves en difficulté

Afin de repérer les élèves en difficulté, les enseignants de tous les degrés emploient divers moyens tels que la lecture des consignes (plus en 2P et très utilisé au CO et dans les CF), la lecture à haute voix (plus en 3P-4P et très utilisé au CO et dans les CF) ou les activités de production écrite (plus en 5P-6P).

A l'école primaire, les enseignants repèrent également les élèves en difficulté en les observant en train de lire (plus en 3P-4P) ou en leur posant des questions (plus en 5P-6P).

Au CO, contrairement aux CF, une majorité d'enseignants utilisent le questionnaire pour évaluer les compétences de leurs élèves. De plus, certains élèves viennent en parler eux-mêmes à leurs professeurs.

Origine des difficultés de lecture

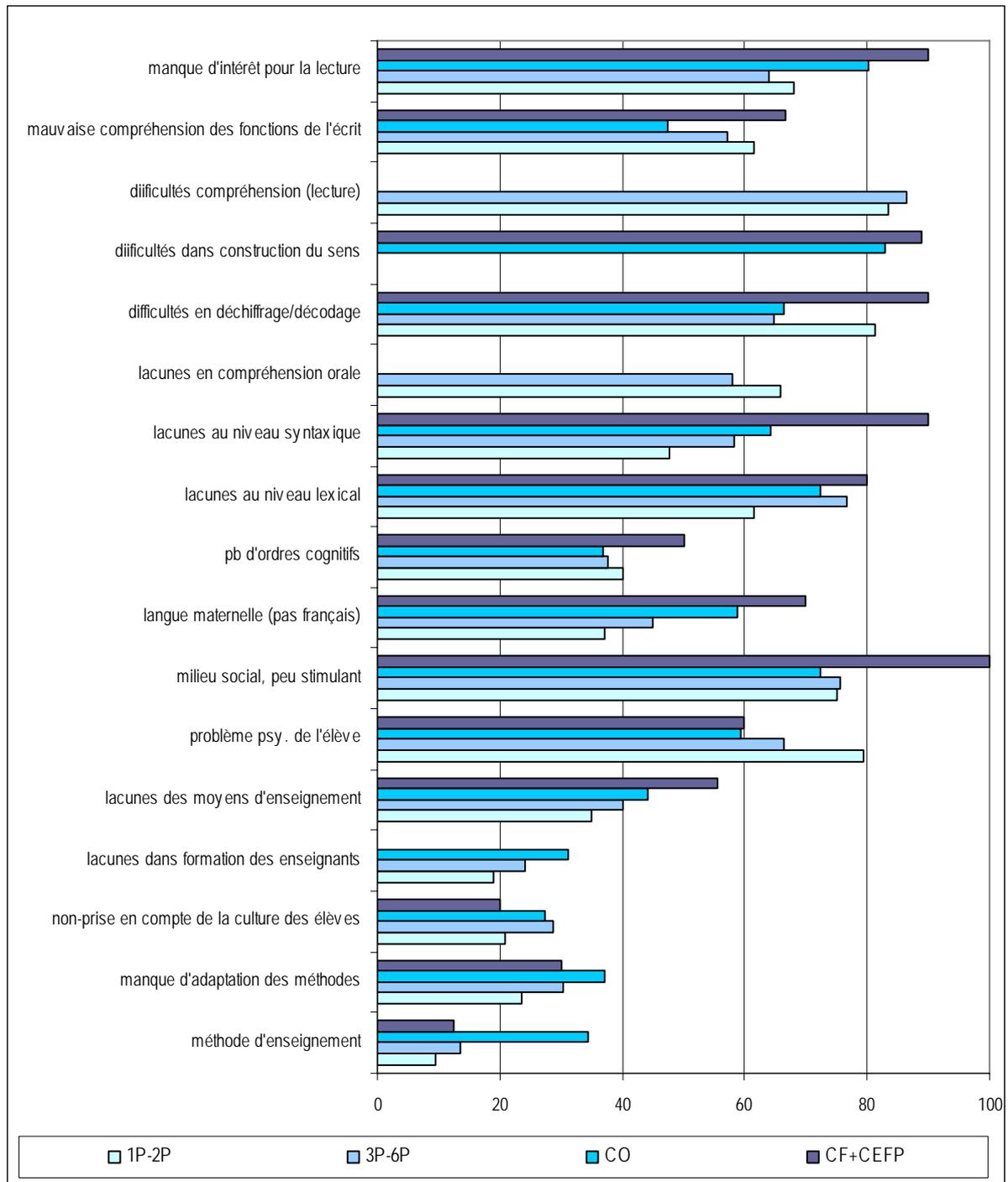
Selon les enseignants des différents degrés, les difficultés en lecture peuvent provenir :

- des problèmes psychologiques de l'élève,
- du milieu social de l'enfant ou d'un milieu peu stimulant (100% dans les CF),
- de lacunes au niveau lexical (un peu plus en 1P),
- de lacunes au niveau syntaxique (plus en 1P et 90% dans les CF),
- de difficultés au niveau déchiffrage/décodage (plus en 3P-4P et 90% dans les CF),
- d'une mauvaise compréhension des fonctions de l'écrit (plus en 2P-3P-4P et dans les CF),
- d'un manque d'intérêt ou de motivation pour la lecture.

A l'école primaire, il peut aussi bien s'agir de lacunes au niveau de la compréhension de l'oral que de difficultés au niveau de la compréhension en lecture. En 1P-2P, selon les enseignants, les difficultés peuvent encore provenir de problèmes d'ordre cognitif (intellectuel).

Au CO ainsi que dans les CF, les enseignants mettent aussi en avant les lacunes au niveau des moyens d'enseignement (plus au CF) ainsi que les difficultés au niveau de la construction du sens. Au cycle moyen, au CO et surtout dans les CF, la langue maternelle (différente du français) peut également être source de difficulté de lecture, ainsi que le manque de concentration, de confiance ou d'encadrement.

Graphique 25. Origine des difficultés de lecture (en %, très souvent et souvent)



En règle générale, les difficultés relevées sont surtout liées à des dimensions propres aux élèves (variables sociodémographiques) ou à leurs compétences, mais très rarement liées à l'école (méthodes, curricula, etc.).

Les enseignants de l'école primaire tiennent compte de l'origine socioculturelle des élèves, ce qui n'est majoritairement pas le cas au CO et dans les CF.

Par contre, tous les enseignants disent tenir compte de l'origine linguistique des élèves. Seul un tiers d'entre eux ont précisé la manière dont ils en tenaient compte. A l'école primaire, le plus souvent ils comparent les langues ou utilisent les moyens d'enseignement EOLE. Dans une moindre mesure, ils utilisent des textes bilingues ou des textes dans d'autres langues et essaient de valoriser ces autres langues et de se référer à des histoires dans ces langues. Certains enseignants de 1P-2P essaient de traduire dans la langue d'origine des élèves quand il s'agit de langues courantes ou qu'ils connaissent.

Au CO et dans les CF, la principale manière de faire est également la comparaison des langues ou un travail sur l'étymologie. Quelques personnes traduisent dans la langue quand il s'agit d'une langue connue ou valorisent la langue d'origine.

En bref

De manière générale, les deux moyens les plus utilisés par les enseignants interrogés pour adapter leur enseignement en fonction des élèves sont le fait de moduler le type d'aide apporté selon les compétences de l'élève et de les aider individuellement.

En outre, il existe d'autres moyens, selon les ordres ou les degrés d'enseignement, d'adapter l'enseignement aux élèves : à l'école primaire, les enseignants demandent à la/au GNT de travailler avec certains élèves. Au CO ainsi que dans les CF, les enseignants font travailler les élèves en groupe (idée d'interaction).

Quel que soit le degré d'enseignement, il existe des élèves en difficulté de lecture. Les enseignants prévoient des activités spécifiques pour les élèves qui ont de la facilité ou, au contraire, ceux qui sont en difficulté. De manière générale, les élèves qui ont de la facilité se voient octroyer des tâches supplémentaires (lecture libre par exemple), des exercices plus difficiles ou plus longs ou peuvent aussi aider les autres élèves. Les élèves en difficulté reçoivent principalement un soutien individuel de l'enseignant. En primaire, ils peuvent aussi être soutenus par le/la GNT ou par une personne spécialisée.

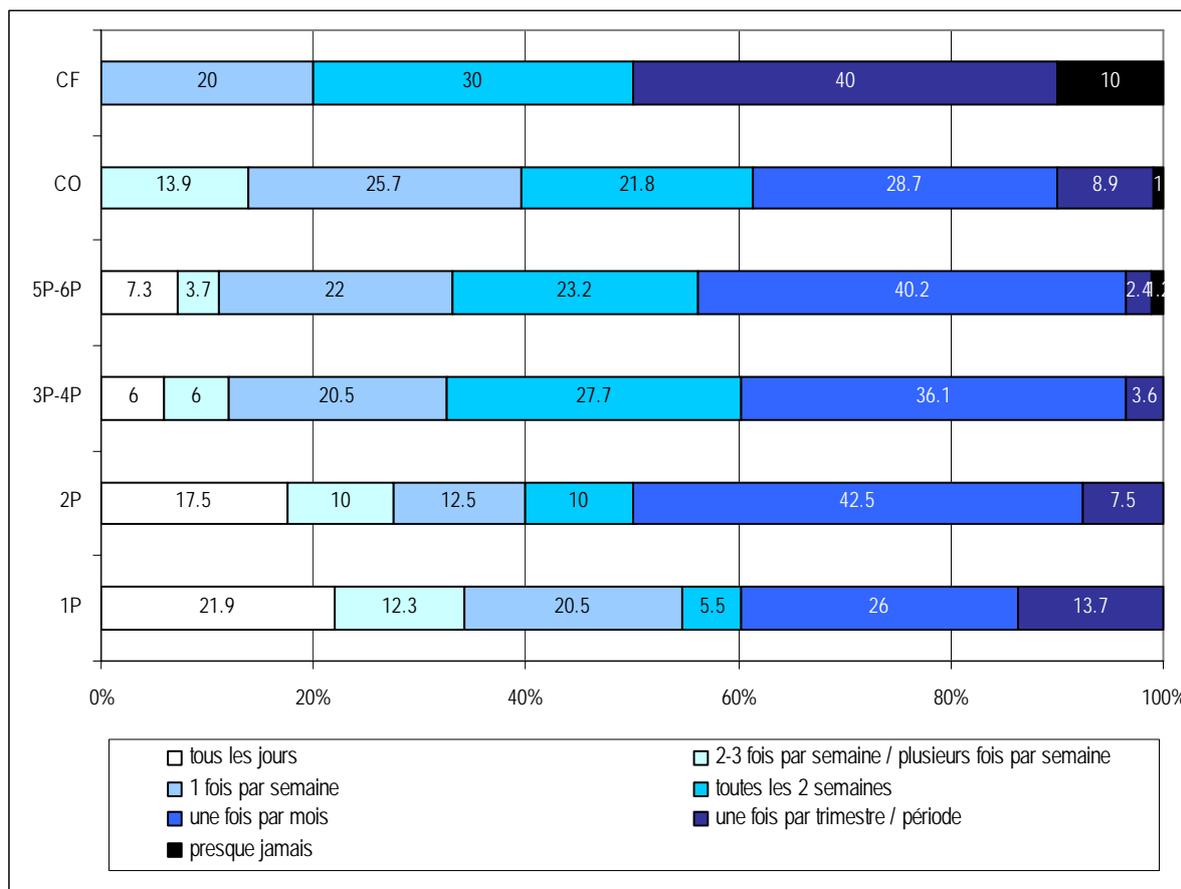
Afin de repérer les élèves en difficulté, les enseignants utilisent divers moyens tels que la lecture de consignes, les activités de production écrite, l'observation (école primaire) ou des questionnaires (CO). Les origines des difficultés de lecture sont, a priori, liées principalement à des dimensions propres aux élèves ou à leurs compétences et non directement à l'école ou au programme scolaire. Parmi les diverses origines mentionnées, on retrouve, entre autres, les problèmes psychologiques de l'élève, son milieu social, ses lacunes aux niveaux lexical et syntaxique ou simplement un manque de motivation et d'intérêt pour la lecture. Hormis en 1P et 2P, les enseignants ont également mis en avant les problèmes rencontrés par les élèves dont la langue d'origine n'est pas le français. Les enseignants, tous degrés confondus, disent tenir compte de ces différences d'origine linguistique.

Évaluation

Fréquence des évaluations

La fréquence des évaluations diffère légèrement d'un degré à l'autre. En effet, en 1P, on constate qu'une majorité (cumulée) évalue les élèves entre tous les jours et une fois par semaine. Entre la 2P et la 6P et au CO, cette fréquence diminue un peu. Même si certains enseignants évaluent leurs élèves une fois par semaine, ils sont une majorité à les évaluer toutes les deux semaines ou une fois par mois. Dans les CF, les pratiques sont variables : on trouve autant d'enseignants qui évaluent leurs élèves au moins une fois toutes les deux semaines que d'enseignants qui ne les évaluent qu'une fois par trimestre voire presque jamais.

Graphique 26. Fréquence des évaluations (en %)



Activités d'évaluation

Quel que soit le moment du cursus scolaire, la principale activité d'évaluation consiste à faire répondre à des questions après avoir lu un texte (un peu moins en 1P). Exécuter des tâches ou suivre des consignes sont d'autres activités fréquemment pratiquées par les enseignants interrogés.

En 1P-2P, les enseignants évaluent également parfois la lecture à l'aide du dessin. Il s'agit d'une pratique diminuant au fur et à mesure des années.

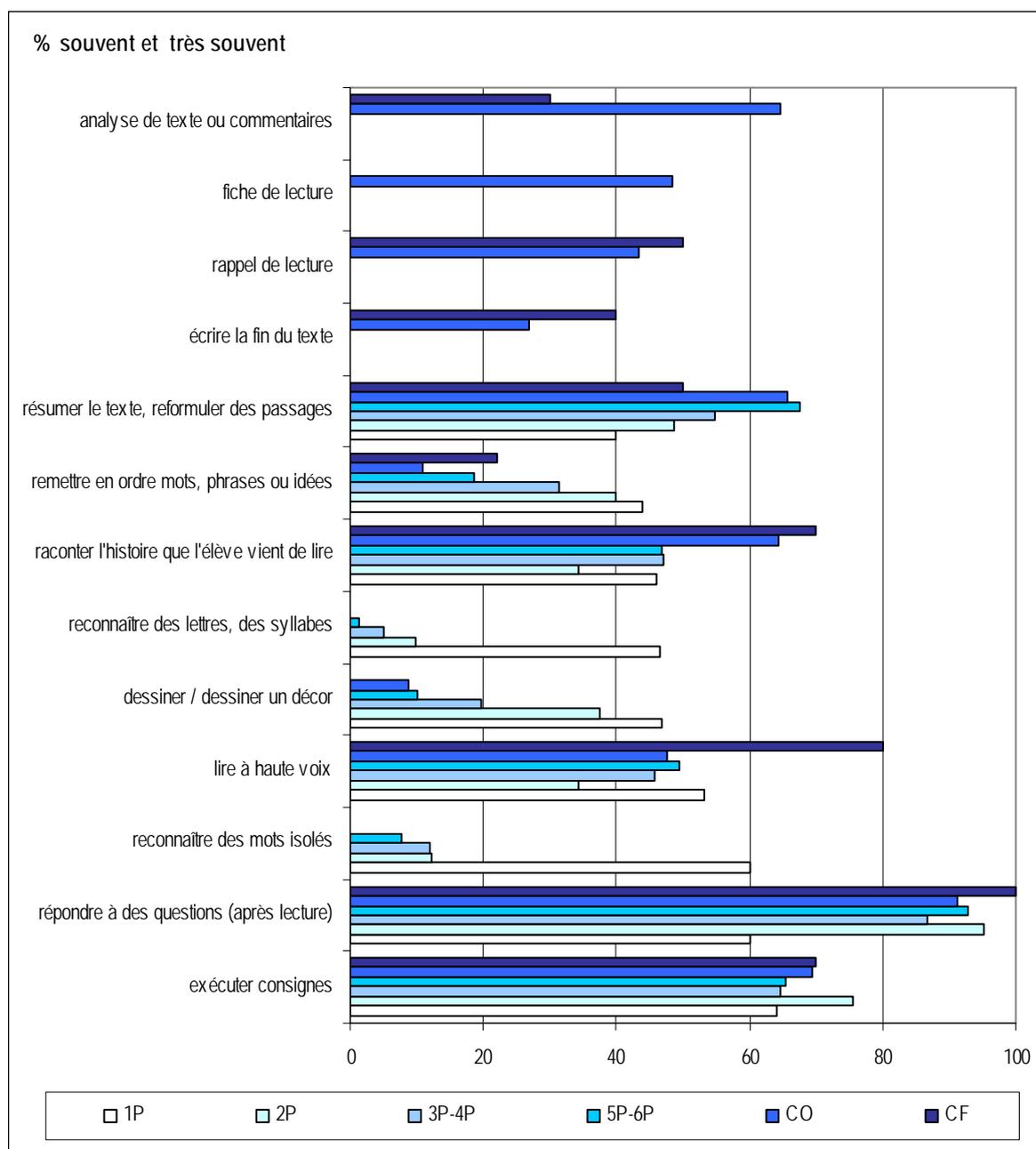
Au cycle moyen, afin d'être évalués, les élèves peuvent aussi résumer un texte ou reformuler certains passages. Les activités telles que « reconnaître des lettres, des syllabes ou des mots isolés » ne sont presque jamais proposées par les enseignants du cycle moyen.

Au CO et dans les CF, les élèves peuvent également raconter l'histoire qu'un élève vient de lire, faire un résumé, une analyse de texte ou un commentaire (surtout au CO). La lecture à haute voix est particulièrement utilisée au 10^e degré.

On peut constater parfois de grandes différences entre le CO et les CF dans les activités d'évaluations. En effet, si au CO, les enseignants sont près de 50% à faire faire des fiches de lecture à leurs élèves ou si un tiers d'entre eux font parfois écrire un texte du même genre afin d'évaluer les connaissances, ces pratiques ne sont pas du tout utilisées dans les CF.

Reconnaître des lettres, des syllabes, des mots isolés, compléter des textes à trous ou remettre dans l'ordre des mots, des phrases ou des idées, sont des activités diminuant avec les années (sauf au CF).

Graphique 27. Activités d'évaluation (en %, très souvent et souvent)



En bref

Les fréquences d'évaluation varient plus ou moins d'un degré à l'autre. En effet, si l'on tient compte des fréquences cumulées (tous les jours + plusieurs fois/semaine + une fois/semaine), on constate que la fréquence diminue légèrement au fur et à mesure des années, à l'exception du CO (en 3P-4P-5P-6P, cette fréquence est quasi identique).

Les activités d'évaluation sont assez diverses suivant les degrés. Toutefois, deux activités viennent en tête tout au long de la scolarité obligatoire et dans les CF : répondre à des questions après avoir lu un texte ainsi qu'exécuter des tâches et suivre des consignes.

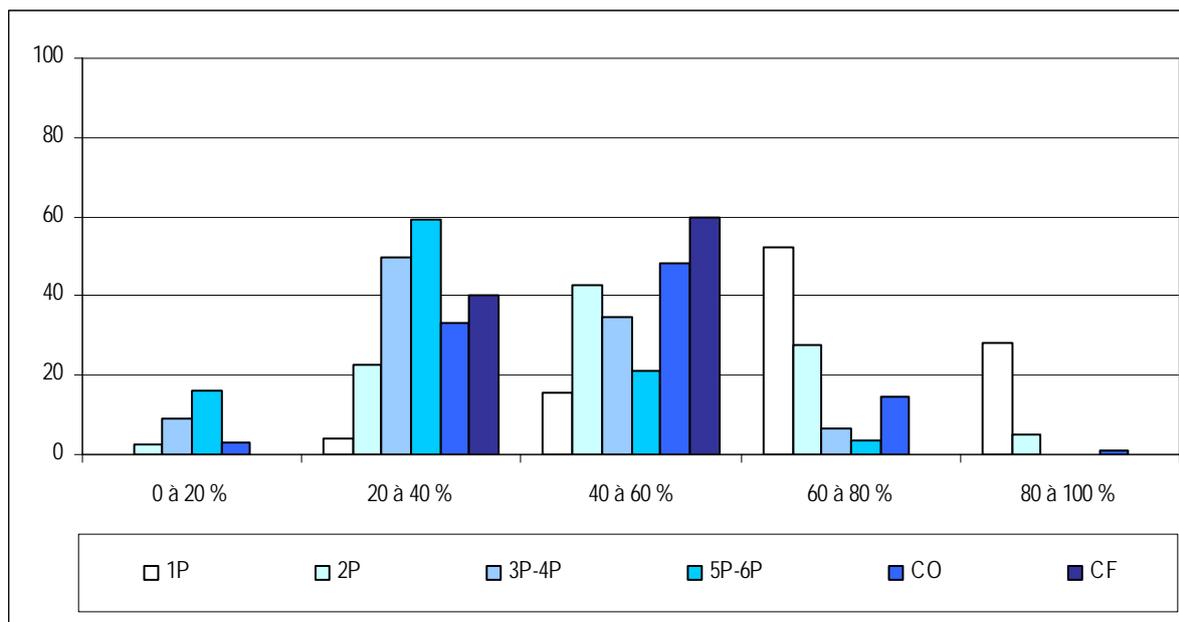
Gestion des activités

Temps consacré à la lecture

A l'école primaire, en moyenne, 7 heures par semaine sont consacrées à l'enseignement du français.

Sur le temps alloué au français, les enseignants de 1P sont ceux qui consacrent le plus de temps à la lecture (60% à 80%). Les enseignants de 2P, du CO et des CF y consacrent en moyenne 40% à 60%, tandis que ceux de 3P, 4P, 5P et 6P y consacrent de 20% à 40%.

Graphique 28. Temps alloué à la lecture (sur le temps d'enseignement du français) (en %)



Proportionnellement, le temps consacré à la lecture n'évolue pas de manière décroissante. Alors qu'en 1P-2P, une grande partie du temps est alloué à cette pratique, il semble qu'au secondaire I et dans les CF, on y consacre légèrement plus de temps (proportionnellement) qu'au cycle moyen.

Sur ce temps consacré à la lecture, il existe une répartition des activités : les activités signifiantes (lire pour comprendre) et celles de structuration (acquisition de connaissances et de techniques). La répartition se fait (en moyenne) comme indiqué dans le tableau suivant.

Tableau 29. Répartition des activités signifiantes et de structuration selon les degrés

	1P-2P	3P-6P	CO-CF
activités signifiantes	55%	64%	65%
activités de structuration	45%	36%	35%
total	100%	100%	100%

Représentations à propos de la lecture

Selon la majorité des enseignants, tous degrés confondus, l'apprentissage de la lecture ne doit jamais s'arrêter (ou du moins pas avant la fin de la scolarité obligatoire). De plus, selon eux, les enseignants de toutes les disciplines sont responsables de l'apprentissage de la lecture chez leurs élèves.

Concernant la signification de « savoir lire », la majorité des enseignants (tous degrés confondus) s'accordent pour dire qu'il s'agit de :

- lire et comprendre des textes littéraires,
- lire et comprendre tous les écrits y compris les horaires de train, les tableaux et les graphiques.

Besoins des enseignants en matière d'enseignement de la lecture

On constate que les besoins des enseignants en matière d'enseignement de la lecture sont assez nombreux. En effet, toutes les propositions faites dans le questionnaire ont obtenu une nette majorité de la part des enseignants. On peut toutefois observer quelques variations dans l'intensité des réponses : les moyens externes sont plus souvent plébiscités que ce qui impliquerait les enseignants comme la formation continue ou la collaboration entre collègues.

Ainsi, des moyens d'enseignement adaptés aux élèves, des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique et des outils de remédiation sont des besoins particulièrement exprimés selon les résultats de notre enquête (90% d'avis favorables, tous degrés confondus).

Une formation continue est souhaitée par un peu moins des deux tiers en 1P-2P et au CO, dans une proportion moindre au cycle moyen. Par contre, elle est vivement plébiscitée au 10^e degré. Par ailleurs, les enseignants du 10^e degré ainsi que ceux du CO déclarent souhaiter également une formation de base spécifique et, surtout ceux du 10^e degré, de meilleures connaissances des programmes ou attentes des autres degrés ou autres niveaux d'enseignement.

Les besoins en formation continue concernant l'enseignement de la lecture sont assez variés à l'école primaire et au secondaire. Tout au long du cursus, arrive en tête la problématique des élèves en difficulté et la remédiation. Dans les premiers degrés du primaire, les formations souhaitées concernent l'entrée dans l'écrit, les méthodes d'apprentissage, les nouvelles activités de lecture ou une information sur la méthode *Quatre saisons pour lire* (introduite l'année où l'on a envoyé le questionnaire). Au cycle moyen, en plus de la remédiation et de l'appui aux élèves en difficulté, on trouve un intérêt très important concernant l'apprentissage de la lecture en général et l'apprentissage continué en particulier. Dans une moindre mesure, certains souhaiteraient des formations sur les stratégies, la différenciation, la variété des approches textuelles ou une information sur les différentes approches de la lecture. Enfin au CO et dans les CF, on mentionne également le dépistage et le fait de motiver ou de donner le goût de lire (surtout en 9^e et dans les CF), la différenciation et d'autres thèmes divers parmi lesquels l'évaluation.

Tableau 30. Besoins des enseignants en matière d'enseignement de la lecture (en %, *tout à fait d'accord* et *d'accord*)

	1P-2P	3P-6P	CO	CF+CEFP
moyens d'enseignement adaptés aux élèves	93.5	94.5	94.1	100
des méthodes	72.8	83.4	83.4	90
outils pour dépister les difficultés de manière spécifique	92.8	94.1	87.4	100
outils de remédiation	98.1	97.5	95.1	100
formation continue	64.5	51.4	64.4	85.8
formation de base spécifique			83.5	100
d'avantage de collaboration avec les collègues/à l'intérieur d'un cycle	70.7	66.1	66	66.7
meilleures connaissances des programmes ou attentes des autres degrés, niveaux d'enseignement ou cycle	68.4	69.4	64	88.9

En bref

Selon la plupart des enseignants, l'apprentissage de la lecture ne doit jamais s'arrêter et tous les enseignants (de toutes les disciplines) devraient en être responsables. Savoir lire signifie, selon eux, lire et comprendre des textes littéraires, mais également tous types d'écrits (horaires, tableaux, graphiques, etc.).

Les besoins des enseignants en matière d'enseignement de la lecture sont assez nombreux. Toutefois, les trois besoins principalement cités par les différents enseignants sont des outils de remédiation, des moyens d'enseignement adaptés aux élèves et des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique.

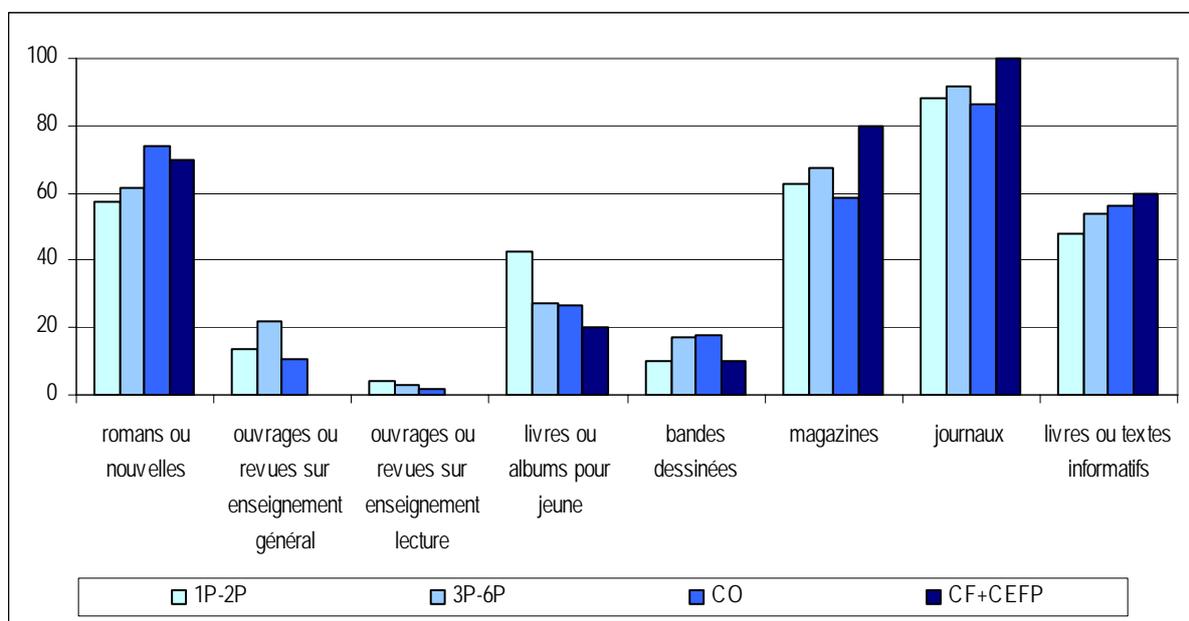
Pratiques de lecture des enseignants

Quel que soit le degré, les enseignants lisent fréquemment des romans ou des nouvelles (surtout au CO et dans les CF), des magazines, des journaux et des livres ou des textes informatifs.

Au cycle moyen, ainsi qu'au secondaire I et aux CF, les enseignants lisent également régulièrement de la poésie, des livres de psychologie (sur le développement personnel) ainsi que des articles, courriels et autres pages web.

Les ouvrages ou les revues professionnelles sur l'enseignement de la lecture sont assez peu consultés par les enseignants (légèrement plus utilisés en 1P et en 2P) ; dès le cycle moyen, les enseignants sont un peu moins de la moitié à ne (presque) jamais en consulter, plus de la moitié au CO et 70% dans les CF. Un autre type d'écrit est assez peu utilisé dans les pratiques personnelles de lecture : la BD (41% en 1P-2P, 31% en 3P-6P, 25% au CO et 40% dans les CF n'en lisent jamais ou presque jamais).

Graphique 31. Pratiques de lecture des enseignants (en %, environ une fois/semaine et environ tous les jours)



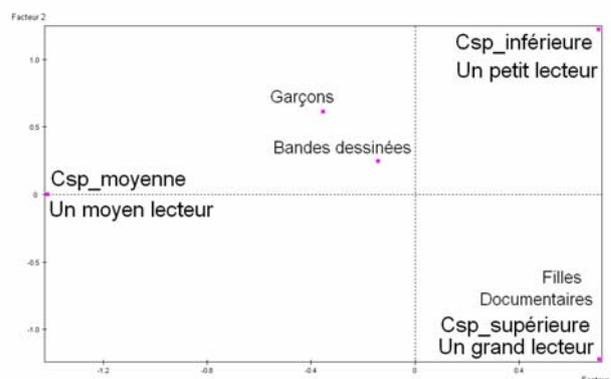
3. Pratiques à l'intérieur des niveaux ou sous-niveaux d'enseignement - profils

Dans cette partie, nous allons essayer de synthétiser les informations. Pour ce faire, une première méthode a été utilisée pour chacun des trois questionnaires. Dans un premier temps, une analyse factorielle a été réalisée afin de regrouper les différents items composant les questions²¹. Puis, une analyse des correspondances simples (cf. exemple ci-dessous) a été effectuée pour dégager des profils. Dans la première partie de ce chapitre, l'analyse se centrera sur ce qui caractérise les pratiques en fonction des différents degrés. Dans la seconde partie, on cherchera à dégager des profils en fonction de différentes variables illustratives descriptives, c'est-à-dire les caractéristiques individuelles des enseignants (type de formation initiale, nombre d'années d'expérience, public d'élèves en fonction du milieu socioéconomique de l'établissement, quantité de formation continue réalisée ces quatre dernières années).

Analyse des correspondances simples - Clé de lecture

Considérons le tableau suivant²² mettant en relation six individus avec deux variables nominales actives, soit un niveau de lecture (1 = petit lecteur, 2 = moyen lecteur et 3 = grand lecteur) et les catégories socioprofessionnelles (1 = csp inférieure, 2 = csp moyenne et 3 = csp supérieure) et deux variables nominales illustratives, soit la variable sexe (1 = garçons et 2 = filles) et deux différentes lectures (1 = bandes dessinées et 2 = documentaires).

individus	lecteurs	csp	sexe	lecture
A	1	1	1	1
B	1	1	1	1
C	2	2	1	1
D	2	2	1	1
E	3	3	2	1
F	3	3	2	2



L'interprétation dans ce cas peut se faire directement sur le tableau et nous déduisons que les petits lecteurs sont de csp inférieure (groupe 1), que les lecteurs moyens sont de csp moyenne (groupe 2) et les grands lecteurs de csp supérieure (groupe 3). L'analyse de correspondance, comme nous le voyons sur le graphique, nous donne une interprétation similaire. Les modalités sont proches dans l'espace factoriel. Les variables illustratives vont permettre de décrire ces différents groupes, en ce sens que les groupes 1 et 2 sont des garçons avec une propension à lire des bandes dessinées et le groupe 3 sont des filles avec une lecture plus centrée sur les documentaires. Il est à noter que plus une modalité est proche du centre de gravité (intersection des axes), plus cette modalité sera attribuée à un nombre important d'individus et donc proche des différents groupes formant le plan factoriel. Dans notre exemple, si les bandes dessinées caractérisent les groupes 1 et 2, nous constatons que les personnes du groupe 3 lisent aussi ces ouvrages, d'où son positionnement plus au centre que les garçons.

²¹ On trouvera en annexe une description des facteurs dégagés pour un des questionnaires (à titre d'exemple : il faut préciser que la répartition n'est pas forcément la même étant donné les différences d'items composant les questions adaptées aux différents moments du cursus).

²² Il s'agit de données fictives.

Après la lecture, de façon un peu moins marquée en 1P mais fréquente en 2P (1P-2P) ou chez les enseignants spécialisés ou les GNT, ils ont tendance à pratiquer des activités de type métalinguistiques ou -cognitives : ils demandent aux élèves s'ils ont aimé le texte et ce que cela leur a apporté, à qui le texte est destiné ou de quel genre il s'agit, s'ils ont trouvé l'information recherchée, les difficultés rencontrées, ils leur proposent de revenir sur ce qu'ils ont lu ou encore d'écrire la suite ou la fin de l'histoire.

Quand il s'agit de développer les stratégies de lecture, les enseignants aident leurs élèves à prendre des indices textuels et à anticiper le sens. Quand les élèves sont confrontés à un texte complexe, ils les aident à identifier des mots difficiles, à découvrir un vocabulaire nouveau, à comprendre une tournure syntaxique délicate, leur demandent de reformuler avec leurs propres mots des passages du texte, ou encore leur donnent des explications sur certains mots difficiles. En cas de non-compréhension d'un mot, ils proposent à leurs élèves de demander de l'aide à l'enseignant ou éventuellement à un copain.

Pour une très grande majorité des enseignants, parmi les compétences requises pour être un bon lecteur figurent la maîtrise des aspects techniques et la compréhension des mots et des phrases ainsi que la compréhension globale. Les connaissances linguistiques et extralinguistiques sont aussi considérées comme importantes par l'ensemble des enseignants interrogés.

Quand il s'agit d'effectuer des activités en lien avec la lecture, elles concernent le plus souvent la production orale ou écrite (et éventuellement d'autres disciplines).

Pour repérer les élèves en difficulté, les enseignants ont tendance à observer les élèves en train de lire (à voix haute ou non) ou procèdent par des questions.

En 1P

Les enseignants utilisent parfois les moyens d'enseignement officiels ou les objectifs d'apprentissage de l'école primaire pour enseigner la lecture. Ils privilégient des activités où le travail se fait sur les images ou les illustrations et sur les sons. A une fréquence un peu moins importante, leurs activités portent sur la lecture d'images et la segmentation ou encore sur les lettres et les syllabes.

Une pratique très fréquente après la lecture consiste à vérifier la compréhension au moyen de questions (par oral ou par écrit) et demander aux élèves s'ils ont repéré des mots qu'ils connaissent.

Ils ont tendance à chercher à développer des stratégies de lecture de type métacognitive (expliquer comment ils ont fait pour comprendre un mot ou une phrase, établir des relations causales entre les données du texte, construire un projet de lecteur et contrôler leur propre compréhension).

Parmi les compétences nécessaires pour être un bon lecteur, celles se référant aux mots (reconnaissance globale) ou à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique leur permettant de nommer les éléments de l'écrit (mot, syllabe, lettre, phrase, page) sont considérées comme très importantes.

Ils attribuent, plus que leurs collègues, les difficultés de leurs élèves à des raisons linguistiques (lacunes syntaxiques, lexicales, compréhension de l'oral) voire cognitives.

Les activités de production écrite les plus fréquentes sont la dictée à l'adulte et la copie de mots.

Pour évaluer leurs élèves en lecture, ils utilisent des activités portant sur la reconnaissance de lettres ou de syllabes.

En 2P

Les enseignants ont tendance à utiliser les séquences du secteur du français davantage que leurs collègues de 1P notamment (on peut supposer que l'absence d'un moyen d'enseignement propre à la 2P pourrait être une raison explicative de ce phénomène). Lors d'activités de lecture, ils privilégient des activités centrées sur la (méta-)compréhension ou le rendre compte (discuter d'un texte que tout le monde a lu, résumer ou raconter oralement un texte, repérer des informations, reformuler un mot ou une phrase, répondre à des questions dont les réponses ne sont pas écrites dans le texte).

Un peu plus fréquemment que leurs collègues, ils utilisent comme support des textes intégraux, de littérature francophone (y compris romande) ou pour enfants, des contes mais aussi des dictionnaires

ou des encyclopédies pour enfants et dans une moindre mesure, d'autres supports tels les BD ou les journaux. Après la lecture, ils privilégient des activités de type métacognitif ou demandent aux élèves une appréciation sur le texte : ils leur demandent à qui le texte est destiné, quel genre de texte c'est, s'ils ont trouvé les informations qu'ils cherchaient, les difficultés rencontrées ou leur proposent de revenir sur ce qu'ils ont lu ou d'écrire la suite ou une autre fin. Parfois, ils les aident également à identifier des mots difficiles ou à découvrir un vocabulaire nouveau.

Quand les élèves ne comprennent pas un mot, les enseignants ont tendance à leur proposer de se débrouiller par eux-mêmes en sautant le mot, en s'aidant du contexte ou en cherchant dans le dictionnaire.

Concernant le développement des stratégies de lecture, ils ont tendance à chercher à développer les stratégies suivantes : augmenter la vitesse de lecture, activer les connaissances préalables ou se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot.

Les activités de production écrite sont de type dictée (aux élèves) ou copie.

Ils adaptent leur enseignement ou différencient en fonction du niveau des élèves en faisant travailler les élèves en groupe ou en utilisant les élèves plus avancés pour expliquer à ceux qui ont plus de difficulté.

Concernant l'origine des difficultés des élèves en lecture, ils les attribuent le plus souvent aux élèves : lacunes liées à la lecture (mauvaise compréhension des fonctions de l'écrit, manque d'intérêt pour la lecture, difficultés au niveau de la compréhension ou du déchiffrage) ou lacunes liées à des caractéristiques individuelles (langue maternelle, milieu socioculturel ou problèmes psychologiques).

En 1P-2P

Les enseignants qui enseignent dans un double degré ont également des pratiques se différenciant un peu de celles des degrés uniques.

Plus que leurs collègues, ils déclarent utiliser les séquences COROME.

Dans certains cas, leurs pratiques sont très proches de celles de 2P, ce qui n'a rien d'étonnant étant donné qu'ils ont également des élèves de 2P. Ainsi, les activités les plus fréquentes se rapportent au sens et au texte ainsi qu'aux consignes : remettre les mots d'une phrase dans l'ordre, faire une lecture silencieuse, compléter des phrases lacunaires, répondre à des questions (réponses écrites dans le texte), lire des consignes ou encore trier des textes en fonction du genre. Ils utilisent des exercices de lecture portant sur le texte (également lecture de petits textes avec questions, anticipation avec exercices à trous et reconstitution, rappel, mémorisation) ou se centrant sur les indices ortho-grammaticaux ; ils cherchent à développer des stratégies liées à l'organisation du texte, à la recherche d'information et aux liens entre les informations. Pour repérer les élèves en difficulté, ils ont tendance à se référer aux résultats de l'élève des années antérieures, à leur lecture de consigne ou aux activités de production écrite.

En lien avec la lecture, ils pratiquent des activités de structuration.

Pour différencier leur enseignement, ces enseignants donnent des tâches supplémentaires aux élèves qui lisent facilement : lecture libre ou travail autonome, exercices plus longs ou plus difficiles, aide aux autres élèves. De manière générale, pour évaluer les compétences des élèves, ils utilisent des activités de compréhension (questionnaires, texte à trous) ou leur font exécuter des petites tâches ou suivre des consignes.

Personnes enseignant dans plusieurs degrés

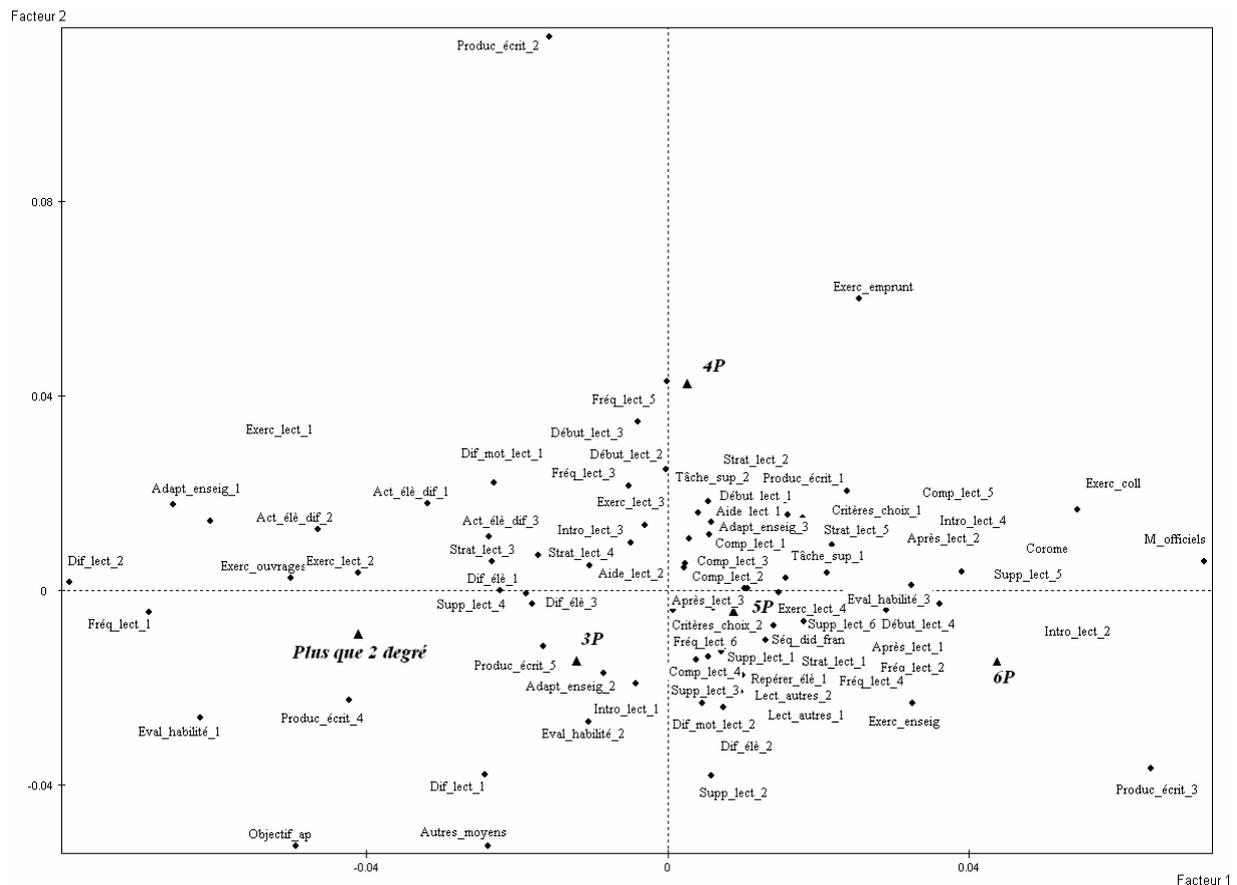
Enfin, la dernière catégorie est celle des personnes enseignant à des élèves de plusieurs degrés (le plus souvent des GNT ou parfois des enseignants spécialisés). Il s'agit d'enseignants qui ont affaire à des élèves en difficulté et qui le plus souvent travaillent en groupes plus restreints. Ils introduisent les activités en les contextualisant par le contenu thématique, en laissant les élèves feuilleter le livre ou regarder le texte, en leur expliquant ce qu'est un livre (et ses fonctions) ou en entrant directement dans le texte et en effectuant un travail sur les mots. Les exercices utilisés sont le plus souvent élaborés en

collaboration avec leurs collègues. Ils adaptent leur enseignement par le travail de GNT : en lisant aux élèves des passages à haute voix ou en les aidant individuellement. Ils différencient également au niveau de la planification du contenu et l'organisation en groupes : leçons, tâches, objectifs différents, constitution de sous-groupes de niveau. Encore plus que leurs collègues, ils modulent la longueur du travail ainsi que le type d'aide apportée aux élèves en cours de travail selon leur niveau de compétences. Ils proposent des activités supplémentaires aux élèves en difficulté sous différentes formes : activités systématiques ciblant un objectif spécifique, regroupement dans la classe des élèves plus faibles pour des activités spécifiques, soutien individuel en dehors de la classe ou utilisation d'un matériel particulier. Il peut également s'agir d'activités supplémentaires « générales » : lecture libre, soutien individuel dans la classe ou retour sur des activités déjà effectuées.

Au cycle moyen

Certaines pratiques sont propres aux différents degrés du cycle moyen. Ainsi, les enseignants des degrés 3P à 6P, tout comme les GNT et/ou les enseignants spécialisés ayant répondu au questionnaire, déclarent utiliser très régulièrement les séquences élaborées par le secteur du français et celles COROME pour l'enseignement de la lecture. Les supports choisis pour les activités de lecture sont des textes provenant de la littérature de jeunesse, de la littérature francophone. Il peut s'agir de textes ou de livres intégraux ou encore d'extraits et de manuel scolaires.

Graphique 33. Profils à l'intérieur du cycle moyen



Pratiques communes aux enseignants du cycle moyen

Les activités de lecture les plus fréquentes et pratiquées dans tous les degrés du cycle moyen consistent à lire des consignes, reformuler des mots ou des phrases ou encore anticiper le contenu d'un

texte ou d'un livre à partir des illustrations, de la couverture ou de la quatrième de couverture. Quand les enseignants introduisent un texte, ils commencent par poser des questions sur celui-ci (en demandant aux élèves de chercher dans le texte des réponses à des questions ponctuelles de type recherche d'information, réponses littérales ou sur la situation de communication ou leur demandant de centrer leur lecture sur des éléments particuliers).

Après la lecture, les pratiques les plus courantes consistent à poser des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent oralement ou par écrit en remplissant un tableau ou une fiche, ou à leur poser des questions sur le sens et la situation de communication (qu'ont-ils compris, à qui le texte est destiné, le genre de texte, les difficultés rencontrées, s'ils ont trouvé les informations recherchées, s'ils ont repéré des mots connus). Face à un texte difficile, les enseignants aident régulièrement leurs élèves concernant les mots, la syntaxe, à répondre à des questions sur les principales idées du texte ou encore évaluent individuellement leurs élèves afin de repérer les principales difficultés. Sinon ils leur donnent des pistes en leur proposant de repérer des groupes de mots et de les lire, de reformuler, ou encore les aident à relier les informations.

Concernant le développement des stratégies, ils cherchent à développer celles de type métalinguistiques ou métacognitives telles que contrôler sa propre compréhension, procéder à un survol du texte ou se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot.

L'évaluation se présente très souvent sous la forme de réponses à des questions après avoir lu un texte ou une phrase.

Pour la majorité des enseignants, les compétences requises pour être un bon lecteur sont multiples : maîtriser les aspects techniques (correspondance graphèmes/phonèmes et reconnaissance globale des mots) mais aussi comprendre les mots, les phrases et le sens global du texte, ou encore anticiper les mots dans une phrase et faire des hypothèses.

Quand ils cherchent à adapter et différencier leur enseignement, c'est en modulant l'aide selon le niveau de compétences des élèves, en recourant au GNT ou en faisant travailler les élèves en groupes. Par ailleurs, les activités pour les élèves qui lisent avec facilité sont des activités libres, portant ou non sur la lecture, ou sont l'occasion pour ces élèves d'aider leur camarades.

En 3P

Les activités de lecture sont assez souvent introduites par des activités autour du genre (pratique aussi courante en 4P) (en comparant plusieurs textes, ou en commençant la séquence par l'écriture de textes du même genre, ou encore en faisant identifier le genre) ou autour du texte (travail sur la couverture ou la quatrième de couverture, titre du livre, repérage des mots connus, feuilleter le livre ou regarder le texte, présentation du contexte et du contenu thématique, explication de ce qu'est un livre et de ses fonctions). Un peu plus souvent que leurs collègues, ces enseignants utilisent comme supports des activités de lecture des textes appartenant à différents types (ou genres) : écrits fonctionnels, contes, nouvelles, textes encyclopédiques.

Ils utilisent, encore plus que leurs collègues, des exercices de lecture classiques (lecture de petits textes avec questions, exercices où l'on chasse l'intrus, fiches de lecture), ou d'autres exercices portant sur le texte (textes à trous, remise en ordre, etc.) ou associant des mots ou des phrases à des images (proche de ce qui se fait en 1P-2P), ou encore des exercices de reconstitution, rappel ou mémorisation.

Quand un élève ne comprend pas un mot du texte, les enseignants lui proposent de recourir à une aide extérieure, enseignant ou camarade.

Après la lecture (activité pratiquée également fréquemment par les GNT ou les enseignants du spécialisé), ils prolongent les activités de lecture en proposant aux élèves d'écrire la suite ou une autre fin, de revenir sur ce qu'ils ont lu ou leur demandent s'ils ont aimé ou ce que cela leur a apporté.

Ils cherchent à développer des stratégies liées aux mots : faire chercher aux élèves les mots qu'ils (re)connaissent dans les phrases, utiliser les indices pour repérer les mots ou encore expliquer comment ils ont fait pour comprendre un mot ou une phrase. Les enseignants pratiquent également des

activités de type mise en relation (établir des relations causales entre les données du texte ou revenir sur la lecture et faire des liens) ou plus globales telles que construire un projet de lecteur.

L'origine des difficultés des élèves est attribuée de façon plus marquée aux lacunes linguistiques (compréhension orale, syntaxique, lexicale, déchiffrement/décodage, compréhension en lecture), de compréhension des fonctions de l'écrit ou de motivation par rapport à la lecture.

Pour évaluer les élèves ils recourent assez souvent à des activités classiques autres que le questionnaire : faire raconter l'histoire que l'élève vient de lire, faire résumer le texte ou reformuler des passages, ou encore lire à haute voix.

Pour adapter leur enseignement, ils lisent aux élèves des passages à haute voix, aident les élèves individuellement ou utilisent les élèves plus avancés pour expliquer à leurs camarades en difficulté. Comme activités spécifiques pour les élèves en difficulté, ils leur proposent des lectures libres ou d'effectuer un retour sur les activités déjà effectuées, ou encore un soutien individuel en dehors de la classe (par l'enseignant titulaire ou le/la GNT).

En 4P

Les enseignants se rapprochent beaucoup de ce qui se fait en 3P ou dans l'ensemble du cycle moyen. On relèvera qu'ils ont plus tendance à donner aux élèves qui lisent avec facilité des activités de type travail supplémentaire (exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles, lecture avec tâches diverses ou encore travail autonome).

En 5P

Les pratiques sont en majorité celles du cycle moyen et ne semblent pas se distinguer de celles des autres degrés. On notera toutefois que les enseignants de ce degré ont tendance à utiliser plus que leurs collègues les manuels officiels. Les exercices de lecture portent sur des activités spécifiques telles que le résumé ou le repérage d'informations. L'évaluation de la lecture consiste, encore plus que chez leurs collègues, à répondre à des questions suite à la lecture d'un texte ou d'une phrase.

En 6P

Les enseignants utilisent assez souvent des exercices qu'ils fabriquent eux-mêmes. En matière de production écrite, ils ont tendance à faire écrire à leurs élèves des textes de type encyclopédique ou descriptif.

Personnes enseignant dans plusieurs degrés (GNT ou spécialisés)

Ces enseignants ont tendance à utiliser des pratiques proches de celles des enseignants de 3P. Ainsi, ils introduisent les activités de lecture en travaillant autour du texte. Après la lecture, ils ont tendance à pratiquer des activités pour la prolonger. Ils utilisent d'autres moyens d'enseignement que les manuels officiels.

D'autres pratiques leur sont plus spécifiques de par la population d'élèves à qui ils ont affaire. Ainsi, en cas de difficultés à identifier des mots, ils proposent aux élèves d'anticiper et de faire des hypothèses : en utilisant les connaissances du monde, en s'appuyant sur les mots de la phrase (contexte), en combinant anticipation et déchiffrement partiel ou en sautant le mot délicat.

Ils ont tendance à choisir les activités de lecture en fonction d'éléments culturels ou d'un objectif didactique lié à une compétence particulière.

Ils cherchent à adapter et différencier l'enseignement en adaptant les activités aux compétences des élèves ou des groupes d'élèves (exercices, objectifs, leçons, longueur du travail différents) ou en constituant des sous-groupes de niveau.

L'origine des difficultés des élèves est, plus souvent encore que chez leurs collègues, attribuée à des caractéristiques individuelles (problèmes psychologiques ou cognitifs) ou sociodémographiques (milieu social ou langue maternelle).

donnant une consigne qui oriente leur lecture, une intention de lecture. Ils leur donnent également des explications sur certains mots du vocabulaire. Après la lecture, aussi bien au CO qu'au 10^e degré, les enseignants font réaliser à leurs élèves des activités que l'on pourrait qualifier de 'classiques' sur le texte : repérer des informations dans le texte, répondre à des questions dont les réponses sont écrites dans le texte ou à des questions dont les réponses ne sont pas écrites explicitement, ou encore résumer ou raconter un texte oralement ou par écrit. Ils se focalisent principalement sur la compréhension du texte de manière approfondie en posant à leurs élèves des questions sur la compréhension fine du texte (implicite du texte, relations causales, etc.) ou sur la compréhension obligeant les élèves à mettre en relation des informations éparpillées du texte. Ils les font également résumer le texte ou donner leurs impressions. Dans une moindre mesure (et encore moins en 7^e), ils travaillent avec eux la compréhension littérale (en faisant lire les élèves et reprendre phrase par phrase, paragraphe par paragraphe pour s'assurer que chacun a compris, ou en les faisant reformuler) et les aident à repérer le genre textuel. Dans les activités les plus pratiquées (encore plus au 10^e degré), on trouve des activités de type orales ou générales sur la lecture telles que lire un passage à haute voix puis le reformuler, lire le texte à haute voix (à tour de rôle), expliquer ce qu'ils ont compris du texte ou faire une lecture silencieuse.

Face à un texte complexe, très souvent les enseignants aident leurs élèves par rapport aux mots en les aidant à identifier les mots difficiles, à découvrir un vocabulaire nouveau ou en leur donnant des explications sur ces mots. Ils peuvent également les aider à comprendre une tournure syntaxique délicate ou leur proposent de comprendre les mots par le contexte. Ils aident aussi à répondre à des questions sur les idées principales du texte. Quand les élèves ne comprennent pas un mot, ils leur proposent de chercher dans un dictionnaire (pratique un peu moins fréquente en 7^e).

Le plus souvent, les activités portant sur d'autres domaines du français et liées à la lecture se rapportent à la structuration de la langue (grammaire, orthographe, conjugaison ou vocabulaire).

Par ailleurs, parmi les compétences jugées les plus importantes pour définir un bon lecteur, on trouve également ce qui a trait aux aspects implicites (anticipation, inférences et saisir l'implicite), au repérage du type ou genre de texte, à certaines compétences spécifiques syntaxiques permettant la construction du sens (anaphores, maîtrise des temps verbaux, etc.) ou encore le fait de prendre plaisir à la lecture. La maîtrise des aspects techniques et des fonctions de l'écrit, et dans une moindre mesure la lecture à haute voix (bien lire à l'oral et lire de manière fluide ou rapide), sont également reconnues comme importantes voire très importantes.

Pour repérer les élèves ayant des difficultés en lecture, ils utilisent la lecture à haute voix, la lecture de consignes ou des activités de production écrite.

L'origine des difficultés des élèves est attribuée par les enseignants (sauf en 7^e) à des aspects de type 'motivation' par rapport à la lecture et à une mauvaise compréhension des fonctions de l'écrit.

Bien qu'au CO on constate peu de différences entre les pratiques déclarées selon les degrés, on peut trouver quelques particularités.

En 7^e et en 8^e

Les enseignants ont tendance à utiliser pour les activités de lecture des textes provenant de la littérature jeunesse, des dictionnaires ou des encyclopédies pour jeunes ou pour adultes ou encore des livres intégraux.

En 7^e

Les enseignants de 7^e, plus que leurs collègues, ont tendance à adapter leur enseignement en fonction du niveau des élèves en modulant le type d'aide apportée aux élèves, la longueur ou la durée du travail à réaliser ou encore en lisant aux élèves des passages à haute voix.

En 8^e

Les supports utilisés, de façon plus marquée que dans les autres degrés, sont de type poésie, théâtre, contes ou nouvelles et peuvent provenir de la littérature romande. Les critères de choix des activités de

lecture proposées peuvent être liés à des objectifs didactiques ou à la motivation des élèves : accès à une culture, objectif didactique lié à une compétence particulière ou encore motivation des élèves.

En 9^e

Les activités de lecture sont assez souvent (plus que dans les autres degrés) liées à des activités de production orale ou écrite ou un peu plus rarement à des activités dans d'autres disciplines. Le point de départ d'une activité est assez fréquemment un texte d'auteur ou amené par l'élève ou encore lié aux intérêts de l'enseignant.

Comme activités de production, les enseignants ont tendance (comme en 8^e) à utiliser des activités qui prolongent ou transforment la lecture en faisant produire un résumé, répondre à des questions ouvertes sur la lecture d'un texte ou d'un livre, rédiger des arguments, transformer un texte ou inventer (ou changer) la fin.

Pour développer les stratégies, ils cherchent à mobiliser chez leurs élèves les connaissances extérieures au texte ou à les faire repérer les indices au fur et à mesure, ou encore à pratiquer des activités métalinguistiques ou -cognitives portant sur le sens : utiliser des mots-charnières pour accéder au sens, revenir sur la lecture des élèves et faire des liens, faire découvrir la structure du texte et expliquer comment ils ont fait pour comprendre le texte.

Dans les compléments de formation et les classes CEFP du SCAI

Certaines pratiques sont beaucoup plus fréquentes au 10^e degré où l'on trouve des élèves ayant des difficultés, notamment en lecture.

Ainsi, quand ils évaluent les élèves, ils utilisent encore plus que les autres des activités assez classiques : raconter l'histoire, lire à haute voix, exécuter une tâche ou une consigne, et surtout répondre à des questions après avoir lu un texte ou une phrase. Comme leurs collègues mais de façon encore plus marquée, après la lecture d'un texte, ils posent à leurs élèves des questions pour vérifier la compréhension littérale du texte ou des questions de compréhension générale auxquelles les élèves doivent répondre par écrit ou encore en remplissant un tableau ou une fiche.

Quand les élèves ne comprennent pas un mot, ils les aident à chercher la signification par le contexte, leur proposent de demander à un copain ou à l'enseignant ou encore de sauter le mot.

Ils utilisent des exercices élaborés par l'enseignant, sans doute mieux adaptés à ce public.

Face à ces élèves qui présentent un certain nombre de lacunes, ils ont tendance, plus que leurs collègues, à attribuer les difficultés des élèves à des caractéristiques individuelles (milieu social, langue maternelle, voire problèmes psychologiques de l'élève, affectifs ou relationnels) mais aussi à des éléments liés à la langue, à des aspects techniques, voire cognitifs : lacunes au niveau lexical, syntaxique, déchiffrement/décodage, difficulté au niveau de la construction du sens ou encore problèmes d'ordre cognitif.

Pour repérer les élèves ayant des difficultés de lecture, ils se réfèrent à ce que leur disent les élèves ou utilisent un questionnaire.

Différences de pratiques à l'intérieur du CO en fonction des structures (types de regroupement : A ou B, ou d'organisation : classes hétérogènes)

Nous nous bornerons dans cette partie à signaler les rares différences de pratiques selon le type de regroupement ou de structure en restant très prudent compte tenu des petits effectifs de répondants.

Dans l'ensemble, on observe très peu de différences selon que les enseignants se sont focalisés sur leurs pratiques en regroupement A, B ou dans des classes hétérogènes (H), sans doute parce que certains enseignent dans plusieurs types de classes et surtout qu'ils ont reçu le même type de formation. Parfois, les enseignants de A sont proches de ceux de H (classes composées pour une part importante d'élèves s'apparentant à des A), dans d'autres cas les enseignants des classes hétérogènes se différencient de leurs collègues des autres types de regroupement. Pour d'autres domaines enfin, ce sont les enseignants de A qui se différencient des deux autres.

Ainsi, certaines pratiques sont plus fréquentes en A et en H :

- au niveau des supports utilisés : poésie, théâtre, contes, nouvelles ou littérature romande, mais aussi textes provenant de la littérature jeunesse, dictionnaires ou encyclopédies et textes intégraux ;
- après la lecture d'un texte, ils auront davantage tendance à viser une compréhension approfondie du texte ;
- en cas de mot incompris dans un texte, ils auront encore plus tendance à dire à leurs élèves de chercher dans un dictionnaire ;
- en matière d'évaluation, ils feront effectuer par les élèves des activités sur le texte (analyse ou commentaire, fiche de lecture, résumé, rédaction d'un texte du même genre).

Certaines pratiques sont plus fréquentes en A qu'en B ou en H. Il s'agit des suivantes :

- un peu plus souvent que leurs collègues, ils prennent comme point de départ des activités des textes d'auteur ou apportés par des élèves ou suivent leurs intérêts personnels ;
- les critères de choix des activités sont un peu plus souvent liés aux indications institutionnelles (Plan d'études de français, indication des PG ou RD, documents officiels) ;
- les supports des activités sont souvent des textes provenant de la littérature francophone (autre que romande) ou étrangère.

En classe hétérogène, face à des élèves de niveaux différents qui suivent le même enseignement pour le français, on trouve un certain nombre de pratiques plus fréquemment utilisées et déclarées par les enseignants de ces classes :

- en ce qui concerne les stratégies, encore plus que leurs collègues, ils cherchent à développer chez les élèves celles qui portent sur le sens (inférences, mise en relation, etc.) ou sur des aspects métalinguistiques ou métacognitifs ;
- par la lecture à haute voix de la part des élèves, ils cherchent à renforcer celle-ci et à repérer les lacunes des élèves ; ils le font pour le plaisir mais aussi pour aider les autres à comprendre, pour entrer dans un texte ou amorcer une activité de lecture, ou encore pour ne pas monopoliser la parole tout le temps ;
- comme activités de production écrite, ils peuvent proposer à leurs élèves d'écrire un texte à la suite d'une activité de lecture ;
- au niveau de l'adaptation et de la différenciation de leur enseignement, ils ont plus tendance que leurs collègues à utiliser les heures de différenciation ou à les envoyer à l'assistance pédagogique.

Enfin, de rares pratiques sont davantage spécifiques aux enseignants de B. Ainsi, ceux-ci fabriquent un peu plus fréquemment qu'en A (en particulier) les exercices de lecture ou les font en collaboration avec des collègues. Quand il s'agit de différencier l'enseignement, ils recourent à un travail de groupe, constituent des sous-groupes de niveau ou aident les élèves individuellement.

En bref

En 1P-2P, les enseignants proposent des activités qui, bien évidemment, s'adressent à des élèves en début d'apprentissage de la lecture : activités autour des mots et de la dictée à l'adulte par exemple. Les activités de lecture sont introduites par un travail autour du texte ou du livre. Après la lecture, des activités métalinguistiques ou -cognitives sont utilisées. En cas de non-compréhension d'un mot, ils proposent aux élèves de demander de l'aide à l'enseignant ou à un copain. Les activités suivent aussi une progression entre la 1P et la 2P. En 1P, les enseignants s'appuient plus sur le travail à partir d'images ou sur les sons, et évaluent leurs élèves au moyen d'activités portant sur la reconnaissance des lettres ou des syllabes. En 2P, les enseignants utilisent plus les séquences du secteur du français et des textes intégraux, de littérature francophone ou pour enfants, des contes ainsi que des dictionnaires ou des encyclopédies pour enfants. Quand les élèves ne comprennent pas un mot, ils ont tendance à leur proposer de se débrouiller par eux-mêmes. En 1P-2P, les pratiques sont proches de celles de 2P. Les activités les plus fréquentes portent sur le sens ou sur les consignes. Par ailleurs, les personnes enseignant à des élèves de plusieurs degrés (GNT ou enseignants spécialisés) ont des pratiques spécifiques. Ils introduisent les activités de lecture soit en les contextualisant, soit en entrant directement dans le texte, soit encore en effectuant un travail sur les mots. Ils adaptent leur enseignement au niveau des élèves en proposant des activités supplémentaires aux élèves en difficulté, ou en différenciant au niveau de la planification du contenu et par l'organisation en groupes.

Au cycle moyen, les activités les plus pratiquées dans tous les degrés consistent à lire des consignes, à reformuler des mots ou des phrases ou encore à anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre. Après la lecture, poser des questions de compréhension, des questions sur le sens ou sur la situation de communication sont des pratiques très courantes. L'évaluation consiste également à répondre à des questions à la suite de la lecture d'une phrase ou d'un texte. Les compétences jugées importantes pour être un bon lecteur sont multiples : maîtriser les aspects techniques, comprendre les mots, les phrases et le sens global. On observe quelques différences entre les degrés et en particulier en 3P où l'on a tendance à se rapprocher des pratiques du degré précédent. Également en 3P, les activités sont introduites par des activités autour du genre ou autour du texte. Les enseignants utilisent des exercices de lecture variés : lecture de textes avec question, exercices où l'on chasse l'intrus, fiches de lecture mais aussi exercices portant sur le texte ou associant mots et phrases à des images (pratique proche de la 1P ou 2P). Ils cherchent également à développer des stratégies liées aux mots. En 4P, on observe que les enseignants ont plus tendance à donner des activités aux élèves qui lisent avec facilité. En 5P, c'est l'utilisation plus fréquente des manuels officiels. En 6P, c'est le recours à des exercices faits par l'enseignant qui est plus fréquent. Les enseignants de type GNT ou spécialisés ont des pratiques plus proches de celles des enseignants de 3P mais également des pratiques spécifiques : par exemple, en cas de difficulté à identifier des mots, ils proposeront à leurs élèves d'anticiper et de faire des hypothèses. Comme leurs collègues du cycle élémentaire, ils cherchent à adapter et à différencier leur enseignement en adaptant les activités aux compétences des élèves ou des groupes d'élèves ou en constituant des sous-groupes de niveau.

Au CO, on observe des pratiques très proches entre les différents degrés. Les enseignants cherchent à développer chez leurs élèves des stratégies de construction de sens. Ils évaluent leurs élèves en leur faisant faire une analyse de texte ou un commentaire, une fiche de lecture ou leur font rédiger un texte du même genre. Au CO comme au 10^e degré, ils introduisent les activités de lecture en orientant celle-ci. Après la lecture, ils leur posent différents types de questions de compréhension. En 9^e, certaines pratiques sont spécifiques : par exemple, le fait de lier les activités de lecture à des activités de production, avec souvent comme point de départ un texte d'auteur. Les enseignants des dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle se distinguent de ceux du CO du point de vue des pratiques. Au 10^e degré, quand les enseignants évaluent les élèves, ils utilisent plus fréquemment certaines activités telles que raconter une histoire, lire à haute voix, exécuter une tâche ou une consigne. Ils utilisent des exercices qu'ils ont élaborés.

Par ailleurs, au CO, on observe assez peu de différences en fonction du type de regroupement (A ou B) ou de la structure (classes hétérogènes). Le plus souvent, les pratiques observées en A se rapprochent de celles des classes hétérogènes composées d'une proportion importante d'élèves de type A : supports utilisés, activités de compréhension approfondie du texte après la lecture, activités d'évaluation portant sur le texte (analyse, commentaire, résumé, etc.). Toutefois, les enseignants des classes hétérogènes se distinguent parfois de leurs collègues quand il s'agit de différencier leur enseignement (utilisation des heures de différenciation ou de l'assistance pédagogique). En B, les enseignants recourront plutôt à un travail de groupe, à la constitution de sous-groupes de niveau ou aideront individuellement leurs élèves.

Analyse en fonction des caractéristiques des enseignants

Dans cette seconde partie, les différents domaines investigués par le questionnaire seront analysés en fonction des caractéristiques individuelles (descripteurs) des enseignants interrogés (formation initiale, années d'expérience, formation continue)²⁴. Ces domaines ont été répartis en quatre parties ou thèmes (activités de lecture et évaluation, stratégies et formes d'apprentissage, activités dans les autres domaines du français ou d'autres disciplines, adaptation et différenciation de l'enseignement) et nous avons regroupés les enseignants en fonction des degrés dans lesquels ils enseignent (1P-2P, 3P-6P, CO et 10^e degré).

En 1P-2P

Activités de lecture pratiquées et évaluation

Les résultats montrent que les enseignants de 1P-2P se répartissent en fonction de leur formation initiale et de leur expérience. Ainsi, les enseignants ayant suivi la formation LME sont, comme l'on pouvait s'y attendre, ceux qui ont le moins d'années d'expérience (moins de cinq ans). Il s'agit d'enseignants qui ont tendance à utiliser davantage que leurs collègues les séquences didactiques pour l'oral et l'écrit (COROME) ainsi que des textes et des manuels scolaires, ce qui n'est peut-être pas très surprenant pour des enseignants en début de carrière.

Un second groupe d'enseignants se compose de personnes ayant suivi les études pédagogiques primaires et qui ont de 11 à 20 ans d'expérience d'enseignement. Dans ce groupe, on trouve également ceux qui ont suivi ces quatre dernières années plus de quatre jours de formation. Au niveau de leurs pratiques, ces enseignants se caractérisent par le recours à des supports de genres différents (textes provenant de la littérature francophone y compris romande, littérature enfantine ainsi que des contes et des dictionnaires ou encyclopédies pour enfants), par le fait d'introduire leurs activités par la contextualisation, et après la lecture d'un texte, de recourir à des activités de type métalinguistiques ou métacognitives (p. ex. appréciation sur le texte). Lorsque les élèves éprouvent des difficultés à identifier un mot du texte, ils leur proposent un travail technique ou de déchiffrage.

Les enseignants ayant suivi les études pédagogiques élémentaires (1E-2P) ont tendance davantage que leurs collègues à entrer directement dans la lecture du texte ou à travailler les mots (reconnaissance de mots connus ou présentation des mots nouveaux). En cas de difficulté des élèves à identifier un mot du texte, ils leur font faire un travail d'anticipation et d'hypothèses.

Un dernier groupe se compose des enseignants qui n'ont pas suivi de formation continue ces quatre dernières années. Ce sont ceux qui recourent le plus souvent aux activités de lecture de type « travail sur les lettres et les syllabes ».

Quant aux enseignants ayant suivi la formation enfantine (1E-1P), ils ne se caractérisent pas de manière spécifique du point de vue des activités de lecture ou de l'évaluation.

Lorsque l'on observe les profils de réponses des enseignants en fonction de leur type de formation, on constate que globalement, les profils sont proches ; on notera toutefois quelques différences qui vont dans le même sens que ce qui a été constaté ci-dessus. Par exemple, les enseignants formés récemment (formation LME) recourent plus souvent aux différents documents mis à leur disposition : brochures élaborées par le Service du français, autres documents ou moyens officiels. Si les moyens officiels sont moins fréquemment utilisés que les autres documents, ils le sont toutefois davantage par ces jeunes enseignants que par leurs collègues. Ils ont aussi tendance à emprunter plus souvent des exercices à leurs collègues, ce qui n'est pas vraiment surprenant de la part d'enseignants qui sont au

²⁴ La dimension du public scolaire (composition socioculturelle de l'établissement) auquel les maîtres enseignent a aussi été prise en compte mais ne semble pas, selon les réponses des enseignants interrogés, avoir d'effet majeur sur les pratiques d'enseignement de la lecture.

début de leur carrière. Ils sont également ceux qui introduisent le plus fréquemment leurs activités de lecture à partir d'un travail autour du texte ou d'un livre.

Les enseignants ayant une formation de type « études pédagogiques primaires » ou « études pédagogiques élémentaires (1E-2P) » disent utiliser plus fréquemment que les autres enseignants les différentes activités proposées pour aider les élèves face à un texte difficile (aide pour répondre aux questions sur les principales idées du texte, aide pour identifier les mots difficiles ou comprendre une tournure syntaxique délicate, évaluation individuelle pour repérer les difficultés, demande de reformulation, explicitation des mots difficiles, etc.) ou en cas de difficulté à identifier un mot du texte (anticipation et hypothèse ainsi qu'activités de type déchiffrement).

En ce qui concerne l'expérience des enseignants, on obtient également des profils assez proches. On notera toutefois que le recours aux différents documents est moins fréquent chez les enseignants les plus expérimentés, tandis que les plus jeunes utilisent non seulement les différents documents et moyens proposés mais aussi choisissent les activités sur la base de ces documents officiels (*Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire*, notamment).

Développement des stratégies et formes d'apprentissage

Pour ce deuxième ensemble des réponses, la répartition en fonction de leur formation initiale et de leurs années d'expérience est quelque peu différente de celle observée pour les activités pratiquées et l'évaluation de la lecture. Les compétences qui doivent être maîtrisées pour être un bon lecteur relèvent plus du sens, des textes et de la compréhension (comprendre le sens global, être capable d'anticiper des mots et faire des hypothèses, percevoir les fonctions de l'écrit ou encore savoir contrôler son niveau de compréhension) pour les enseignants qui exercent depuis moins de cinq ans et qui ont suivi plus de quatre jours de formation continue (les quatre dernières années).

Les enseignants ayant suivi la formation pour la division élémentaire (études pédagogiques 1E-2P) ou la formation « études pédagogiques primaires » cherchent à développer plus fréquemment des stratégies de lecture liées à l'organisation du texte et aux liens entre les informations ou celles visant à recourir aux indices textuels et à l'anticipation. On constate également que les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience sont aussi ceux qui ne suivent pas de formation continue. Il est probable que cette catégorie d'enseignants n'en ressentent pas le besoin.

Les profils des enseignants en fonction du type de formation initiale et du nombre d'années d'expérience d'enseignement montrent globalement peu de variation concernant le développement des stratégies et les formes d'apprentissage et une cohérence certaine avec les éléments décrits ci-dessus.

Activités dans les autres domaines du français ou dans les autres disciplines

Pour ce qui concerne les activités dans les autres domaines du français ou les autres disciplines, on observe une autre configuration. Ainsi, les enseignants qui ont suivi les études pédagogiques primaires se distancient des enseignants ayant suivi une formation pour la division élémentaire. Ces derniers se rapprochent également des enseignants n'ayant pas suivi de formation continue les quatre dernières années.

Un deuxième groupe se compose d'enseignants ayant suivi la formation enfantine (études pédagogiques 1E-1P) et de ceux ayant plus de 20 ans d'expérience. Ces enseignants ont tendance à pratiquer des activités de lecture en lien avec des activités de structuration et de fonctionnement de la langue.

Les enseignants qui ont suivi plus de quatre jours de formation continue par année sont ceux qui conduisent des activités de lecture en lien avec des activités de production écrite ou orale ou dans d'autres disciplines (le plus souvent l'environnement).

Les profils montrent que les enseignants pratiquent assez souvent ces activités. On observe relativement peu de variations entre les différentes catégories d'enseignants. On notera toutefois que les enseignants ayant plus de 20 ans de métier pratiquent un peu moins les activités liées à la production écrite alors que leurs collègues ayant suivi la formation LME pratiquent un peu plus des activités de type dictée aux élèves et copies de textes ou encore de production par l'élève (production

d'un texte ou d'une partie de texte en fonction d'une situation de communication, écriture libre de mots, de phrases ou de petits textes, ou encore écriture de légendes appropriées pour une suite d'images). Ces légères différences pourraient s'expliquer en partie par l'accent mis depuis quelques années sur ce type d'activités.

Adaptation et différenciation

Dans cette dernière partie du questionnaire, on trouve un premier groupe d'enseignants ayant suivi les études pédagogiques enfantines (1E-1P) et qui ont plus de 20 ans d'enseignement. Ces enseignants ont tendance à attribuer les difficultés de leurs élèves à des lacunes directement liées à la lecture et aux caractéristiques personnelles des élèves (langue, milieu social, etc.) ainsi qu'à des lacunes linguistiques ou cognitives.

Les enseignants avec une formation LME disent s'appuyer plus fréquemment sur une aide orientée par rapport aux activités des élèves (travail en groupe, appui sur les élèves les plus avancés).

Les enseignants qui utilisent le plus la formation continue (quatre jours et plus) sont ceux ayant un brevet d'études pédagogiques 1E-2P. Ils recourent plus souvent à une individualisation sans activité spécifique.

Les profils d'enseignants mettent en évidence que les enseignants les moins expérimentés (moins de cinq ans) repèrent moins souvent les élèves avec de faibles compétences de lecture par d'autres critères que l'observation de la lecture et de la compréhension. Par ailleurs, ils attribuent plus fréquemment que leurs collègues l'origine des difficultés de leurs élèves à des facteurs scolaires (méthodes et contenus d'enseignement) qu'aux caractéristiques individuelles des élèves (linguistiques et cognitives, notamment).

Au cycle moyen

Activités de lecture pratiquées et évaluation

Concernant les activités de lecture et l'évaluation, on trouve un premier groupe d'enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience, qui ont une formation de type « études pédagogiques » pour la division moyenne (3P-6P) ou « études pédagogiques primaires » (2P-6P), ainsi que ceux ayant suivi plus de quatre jours de formation continue par an ces quatre dernières années. Ces enseignants utilisent plus souvent des exercices de lecture portant sur le texte (anticipation, rappel, association) ou proposent à l'élève de demander de l'aide, à eux ou à un copain, quand il ne comprend pas un mot du texte.

Dans un autre groupe d'enseignants, on trouve ceux qui ont été formés en LME et ceux qui ont jusqu'à 10 ans d'expérience. Ces enseignants ont tendance à utiliser les séquences didactiques COROME et introduisent la lecture par des activités autour du genre. A l'opposé se situent les enseignants ayant suivi les études pédagogiques pour la division élémentaire (1E-2P) qui se caractérisent notamment par l'utilisation d'exercices de lecture travaillant les indices techniques (mots, sons). Ceci pourrait s'expliquer par la formation initiale de ces enseignants qui se sentent peut-être plus impliqués dans ces aspects plus techniques de l'apprentissage de la lecture.

Les profils des enseignants selon les différentes catégories laissent apparaître peu de différences. On notera toutefois les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience disent préparer, encore moins souvent que les autres catégories d'enseignants, des exercices de lecture avec des collègues ou leur en emprunter. Par ailleurs, les enseignants ayant suivi la formation LME proposent plus souvent que leurs collègues, après la lecture d'un texte, des prolongements d'activités (écrire la suite, revenir sur le texte, etc.).

Développement des stratégies et formes d'apprentissage

Concernant le développement des stratégies et les formes d'apprentissage, on retrouve à nouveau un groupe d'enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience, ayant suivi une formation pour la division moyenne (3P-6P) ou bien les études pédagogiques primaires (2P-6P). Pour ces enseignants, les élèves

doivent être capables d'anticiper des mots dans une phrase ou de lire des textes dont la difficulté leur convient pour être de bons lecteurs.

Ceux issus de la LME ou ayant moins de cinq ans d'enseignement accordent plus d'importance à la maîtrise technique (sons et mots) comme compétence à posséder pour être un bon lecteur.

Les enseignants ayant suivi les études pédagogiques pour la division élémentaire (1E-2P) se distinguent des deux groupes précédents.

A nouveau les profils montrent peu de différences entre les groupes d'enseignants. Les légères différences observées concernent le moins d'importance accordée par les enseignants ayant plus de 20 ans d'enseignement aux compétences techniques (sons et mots) et un recours moindre aux activités autour du mot pour le développement des stratégies de lecture de la part les enseignants provenant de la formation LME.

Activités dans les autres domaines du français ou dans les autres disciplines

Pour ce type d'activités, on trouve un groupe composé d'enseignants ayant suivi la formation LME ou ceux ayant suivi une autre formation que celles d'enseignants genevois, ainsi que des enseignants ayant au plus 10 ans d'expérience. Ces enseignants pratiquent davantage que leurs collègues des activités de copie et de dictée en production écrite. Ceux qui ont une formation pédagogique primaire (2P-6P) relient plus souvent les activités de lecture à des activités de structuration. Les autres enseignants ne se caractérisent pas de façon spécifique concernant cette thématique du questionnaire.

L'étude des profils des enseignants met en évidence peu de différences. Seuls les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience professionnelle déclarent pratiquer un peu moins que leurs collègues des activités de production écrite de type copie et dictée de textes.

Adaptation et différenciation

Les enseignants de type LME, ceux ayant une certaine expérience, entre 5 et 20 ans de métier et n'ayant pas suivi de formation continue récemment, déclarent avoir des pratiques semblables concernant l'adaptation et la différenciation de l'enseignement. Pour les élèves en difficulté, ils ont tendance à avoir recours à l'extérieur (spécialistes, soutien individuel en dehors de classe par du personnel spécialisé ou tutorat entre élèves).

Un autre groupe d'enseignants ayant suivi la formation pédagogique pour la division moyenne (3P-6P) et ayant plus de 20 ans d'expérience professionnelle se caractérise par l'utilisation d'activités spécifiques peu structurées pour les élèves en difficulté et d'activités libres ou de l'aide aux autres élèves pour les élèves qui lisent facilement.

Enfin, les enseignants qui ont une formation primaire (2P-6P) ou celle pour la division élémentaire (1E-2P) ou encore qui n'ont pas suivi de formation pédagogique genevoise ne se caractérisent pas de façon spécifique concernant cette thématique du questionnaire.

Les profils mettent en évidence, pour les enseignants de type « études pédagogiques primaires », une adaptation de l'enseignement en fonction du niveau des élèves qui recoure plus à l'interaction et la modulation d'aide que leurs collègues, ainsi qu'une attribution plus fréquente de l'origine des difficultés des élèves à leurs lacunes (linguistiques, de compréhension ou de motivation).

Au cycle d'orientation et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle

Activités de lecture pratiquées et évaluation

Les caractéristiques de formation et d'expérience professionnelle se regroupent de façon cohérente. On trouve un premier groupe d'enseignants ayant suivi les études pédagogiques secondaires et ayant plus de 11 ans d'expérience d'enseignement. Ils peuvent également avoir suivi plus de quatre jours de formation continue. Ces enseignants ont tendance à utiliser des supports axés sur des types et genres

de textes variés (poésie, théâtre, contes, nouvelles ou des textes provenant de la littérature romande), introduisent les activités de lecture en l'orientant (demandent de rechercher dans le texte des réponses à des questions ponctuelles, donnent des explications sur le vocabulaire, leur posent des questions concernant l'origine et l'enjeu du texte ou encore leur donnent une consigne qui oriente la lecture, une intention de lecture) et par des activités autour du texte.

Ceux ayant été formés à l'IFMES se distinguent des autres catégories d'enseignants. Ils ont tendance à choisir les activités de lecture en se basant sur les contraintes institutionnelles (plan d'études de français, indications des présidents de groupe ou responsables de la discipline ou encore groupes de français, documents officiels). Ceci peut paraître relativement peu surprenant pour ces enseignants au début de leur carrière, ces contraintes peuvent être plus prégnantes, voire davantage nécessaires que pour des enseignants expérimentés.

Les profils des enseignants sont un peu plus variés que les profils observés au primaire sans que toutefois les écarts soient importants. On notera tout de même que les enseignants ayant suivi plus de quatre jours de formation continue introduisent plus souvent que leurs collègues les activités de lecture par une démarche visant à orienter la lecture et après la lecture, pratiquent des activités visant une compréhension plus approfondie (compréhension fine du texte concernant l'implicite, les relations causales ou questions de compréhension visant la mise en relation d'informations éparses du texte).

Développement des stratégies et formes d'apprentissage

Pour cette partie, on retrouve le même type de configuration que pour la partie précédente. Les enseignants expérimentés (plus de 20 ans d'expérience), ayant suivi les études pédagogiques secondaires et ayant participé à plus de quatre jours de formation continue cherchent à développer chez leurs élèves des stratégies de lecture axées sur le sens (inférence, mise en relation) ou d'autres activités métalinguistiques ou cognitives portant sur le sens.

Les enseignants moins expérimentés et ayant suivi l'IFMES se centrent davantage sur des stratégies de recherche sélective d'informations ou de recours au dictionnaire et sur la mise en évidence des idées principales du texte.

Ceux ayant entre 11 et 20 années d'expérience professionnelle et ceux ayant suivi une autre formation que celles du cursus normal genevois sont assez éloignés des autres catégories d'enseignants.

Les profils des enseignants sont assez proches et à nouveau, les enseignants qui ont suivi plus de quatre jours de formation continue se distinguent de leurs collègues sur deux catégories d'éléments concernant les compétences de bons lecteurs attendues des élèves : d'une part, les connaissances linguistiques et extralinguistiques et une adaptation par rapport aux difficultés, et de l'autre, la maîtrise des aspects techniques et la perception des fonctions de l'écrit.

Activités dans les autres domaines du français ou dans les autres disciplines

En ce qui concerne les activités dans les autres domaines du français ou les autres disciplines, les enseignants formés à l'IFMES ont tendance à pratiquer des activités de lecture en lien avec la structuration et des activités de production de texte ; tandis que ceux ayant plus d'expérience (plus de 11 ans d'expérience) et ayant suivi une formation antérieure (études pédagogiques secondaires) mènent plus fréquemment des activités de prolongement de la lecture ou de transformation (production de résumé, répondre à des questions ouvertes sur la lecture d'un texte ou d'un livre, rédaction d'arguments, invention d'une fin, passage du narratif au théâtral ou l'inverse).

Ceux qui ont suivi plus de quatre jours de formation continue ou qui ont entre 5 et 10 ans d'expérience se trouvent éloignés des autres groupes.

Les profils des enseignants montrent peu de variations entre les catégories. On notera toutefois que les enseignants ayant reçu une autre formation que les formations genevoises (études pédagogiques secondaires ou IFMES) conduisent un peu plus souvent que leurs collègues des activités de lecture en lien avec la production orale ou écrite ou d'autres disciplines.

Dans cette dernière partie, les enseignants formés à l'IFMES et ceux ayant suivi les études pédagogiques secondaires se distinguent moins que pour les parties précédentes. On trouve également dans ce groupe des enseignants expérimentés (plus de 11 ans d'expérience). Les enseignants moins expérimentés se retrouvent logiquement proches des enseignants formés à l'IFMES. Par contre, les enseignants ayant une autre formation que les formations d'enseignants genevois se trouvent éloignés de l'ensemble des groupes.

Les profils des enseignants montrent des différences plus grandes que celles observées dans la plupart des thèmes du questionnaire. Cela est particulièrement vrai pour l'expérience des enseignants et leur formation. Pour cette dernière catégorie, les enseignants ayant une autre formation que les études pédagogiques secondaires ou l'IFMES prévoient notamment plus d'activités de lecture pour les élèves qui lisent facilement, repèrent plus souvent les élèves avec de faibles compétences par la lecture de consignes, la lecture à haute voix et la production écrite et attribuent plus fréquemment les difficultés de lecture des élèves à des éléments liés à la langue ou à des problèmes d'ordre cognitif.

En bref

Au primaire, on constate globalement un fonctionnement relativement proche des enseignants quelles que soient leurs caractéristiques : formation initiale, nombre d'années d'expérience ou participation à une formation continue. On trouve cependant quelques différences en fonction de la formation initiale. Dans les premiers degrés par exemple, les enseignants issus de la LME utilisent plus fréquemment les textes et manuels scolaires, pratiquent plus souvent des activités de production écrite de type 'dictée aux élèves' ou 'copies de textes' ou de production de l'élève à proprement parler. Les enseignants ayant suivi la formation élémentaire (1E-2P) ont tendance à entrer plus souvent que leurs collègues directement dans la lecture ou à effectuer un travail sur les mots. Les enseignants ayant suivi la formation pédagogique enfantine 1E-1P pratiquent plus des activités liées caractérisées par l'utilisation d'indices techniques (mots, sons). On notera également que les enseignants les plus expérimentés ont un recours moins fréquent aux différents documents.

Au cycle moyen, les enseignants ayant une formation primaire ou de type 'division moyenne' utilisent plus souvent des exercices de lecture portant sur le texte. Ceux formés plus récemment ont tendance à utiliser les séquences didactiques COROME et à introduire la lecture par des activités autour du genre. Après la lecture, ils prolongent plus souvent que leurs collègues les activités de lecture en faisant par exemple écrire la suite.

Au CO et au 10^e degré, on ne constate également pas de grandes différences en fonction des caractéristiques des enseignants, bien qu'elles soient un peu plus importantes qu'au primaire. Par exemple, les enseignants expérimentés développent plus des stratégies de lecture axées sur le sens (inférence, mise en relation) ou utilisent davantage des activités métalinguistiques ou cognitives portant sur le sens. Par ailleurs, ceux ayant suivi l'IFMES, donc des enseignants plutôt en début de carrière, sont plus sensibles aux contraintes institutionnelles dans le choix de leurs activités de lecture. Les différences entre les enseignants sont moins importantes en ce qui concerne l'adaptation et la différenciation de l'enseignement.

Synthèse de la partie II

Les résultats présentés dans cette partie sont basés à la fois sur les informations recueillies lors des entretiens exploratoires réalisés auprès d'un échantillon d'enseignants et sur les réponses aux questionnaires remplis par les enseignants des trois ordres. On constate que les pratiques des enseignants s'adaptent à l'âge des élèves et évoluent en fonction du développement des compétences en lecture de ces derniers. Ainsi, on observe des pratiques qui diffèrent en fonction de l'âge des élèves alors que d'autres pratiques sont communes à l'ensemble des degrés.

Par exemple, en 1P, début de l'apprentissage systématique de la lecture, les enseignants s'appuient plus sur le travail à partir d'images ou sur les sons et évaluent leurs élèves au moyen d'activités portant sur la reconnaissance des lettres ou des syllabes. En 2P, les enseignants utilisent plus les

séquences du secteur du français et des textes intégraux, de littérature francophone ou pour enfants, des contes ainsi que des dictionnaires ou des encyclopédies pour enfants. Au cycle moyen (3P-6P), les activités les plus pratiquées dans tous les degrés consistent à lire des consignes, reformuler des mots ou des phrases ou encore à anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre. Au CO, on observe des pratiques très proches entre les différents degrés. Ces activités cherchent à développer chez les élèves des stratégies de construction de sens (p. ex. inférence, mise en relation). Par ailleurs, au CO, on observe assez peu de différences en fonction du type de regroupement (A ou B) ou de la structure (classes hétérogènes). Rappelons que l'enseignement du français au CO vise les mêmes objectifs pour tous et donc, logiquement, on retrouve le même type d'activités pour tous les élèves.

Deux pratiques sont particulièrement fréquentes tout au long du cursus et ce dès la 2P : il s'agit de répondre à des questions dont les réponses sont explicites et repérer des informations. Ce type d'activité permet notamment de s'assurer de la compréhension des textes proposés à la lecture des élèves. D'autres activités encore se poursuivent tout au long des degrés et vont en augmentant. Ce sont des activités nécessitant des compétences plus grandes de la part des élèves, comme résumer ou répondre à des questions dont les réponses ne sont pas explicites.

Les activités de lecture sont aussi pratiquées en lien avec d'autres domaines du français, notamment la production écrite dès le cycle moyen. Ce lien se renforce encore au secondaire. On peut même dire que la production écrite devient une activité importante et qu'elle fait souvent suite à des activités de lecture.

Les enseignants recourent également à l'*enseignement de stratégies de lecture* : au début de l'apprentissage de la lecture, c'est l'utilisation d'indices facilitant l'accès au sens ou ceux permettant de repérer les mots ou encore de chercher les mots connus. Au cycle moyen, on privilégiera plutôt des stratégies liées à l'organisation du texte, à la compréhension générale ou à des aspects métacognitifs. D'autres stratégies enfin sont privilégiées au secondaire comme l'utilisation du dictionnaire, la mobilisation de connaissances extérieures ou la recherche de l'implicite du texte. On voit que ces stratégies évoluent avec l'avancement dans le cursus scolaire. On passe d'éléments se situant par exemple au niveau du mot vers des aspects plus larges comme l'organisation du texte ou des dimensions métacognitives. Ces stratégies pourraient être mises en lien avec l'évolution des activités proposées aux élèves.

Nous avons également été surpris par la place relativement importante prise par les activités de *lecture à haute voix*. Bien que la lecture à haute voix faite par l'enseignant aille en diminuant au fil des ans, elle est encore fréquente au secondaire (en moyenne, environ la moitié des enseignants la pratique au moins une fois par semaine). Le but de ces activités est notamment de donner aux élèves le plaisir d'écouter une histoire ou de leur faciliter l'accès à la compréhension. Quand il s'agit de la lecture pratiquée par les élèves (dans le but, par exemple, d'entraîner la lecture ou de leur permettre de prendre confiance), elle reste très fréquente à tous les moments à l'exception de la 9^e année.

Les *activités d'évaluation* sont assez diverses suivant les degrés, notamment pour s'adapter aux élèves auxquelles elles sont destinées. Toutefois, deux activités viennent en tête tout au long de la scolarité obligatoire et dans les CF : répondre à des questions après avoir lu un texte ainsi qu'exécuter des tâches et suivre des consignes. Par ailleurs, la fréquence des évaluations diminue légèrement au fur et à mesure des années au primaire pour être un peu plus importante au CO.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur les *compétences nécessaires pour être un bon lecteur*, ces compétences sont nombreuses et variées. Certaines sont estimées plus importantes selon les moments du cursus scolaire. Reconnaître les mots et anticiper ou faire des hypothèses semble particulièrement crucial au début de l'apprentissage. Reconnaître les fonctions de l'écrit va en diminuant après l'école primaire. La compréhension globale ou celle se situant au niveau des mots et de la phrase est jugée plus importante par les enseignants du secondaire. Une compétence estimée très importante par la majorité des enseignants tout au long de la scolarité est la maîtrise de la correspondance graphèmes/phonèmes, point de départ de toute compétence de lecteur. Ceci pourrait également être un indice que pour beaucoup d'enseignants, la lecture c'est essentiellement la maîtrise technique de l'acte de lire.

Les *origines des difficultés de lecture* sont attribuées par les enseignants, a priori, principalement à des dimensions propres aux élèves ou à leurs compétences et non directement à l'école ou au programme scolaire. Parmi les diverses origines mentionnées, on retrouve, entre autres, les problèmes psychologiques de l'élève, son milieu social, ses lacunes aux niveaux lexical et syntaxique ou simplement un manque de motivation et d'intérêt pour la lecture. Hormis en 1P et 2P, les enseignants ont également mis en avant les problèmes rencontrés par les élèves dont la langue d'origine n'est pas le français. Les enseignants, tous degrés confondus, disent tenir compte de ces différences d'origine linguistique dans leur enseignement.

Nous nous sommes également demandés si les *caractéristiques des enseignants* telles que formation initiale, nombre d'années d'expérience ou participation à une formation continue avaient un impact sur leurs pratiques. Au primaire, on constate globalement des pratiques relativement proches chez l'ensemble des enseignants. On trouve cependant quelques différences en fonction de la formation initiale. Dans les premiers degrés par exemple, les enseignants issus de la LME et donc relativement jeunes dans la profession utilisent plus fréquemment les textes et manuels scolaires, pratiquent plus souvent des activités de production de type 'dictée aux élèves' ou 'copies de textes' ou de production par l'élève. Ces éléments sont les outils mis à disposition par l'institution et ceux reçus lors de leur formation. On notera également que les enseignants les plus expérimentés ont un recours moins fréquent aux différents documents qui, au vu de leur expérience, leur paraissent peut-être moins nécessaires. Les enseignants formés plus récemment ont tendance à utiliser les séquences didactiques COROME et à introduire la lecture par des activités autour du genre textuel, ce qui correspond logiquement à la formation qu'ils ont reçue.

Au CO et au 10^e degré, on ne constate également pas de grandes différences, bien qu'elles soient un peu plus importantes qu'au primaire. Par exemple, les enseignants expérimentés utilisent davantage des activités métalinguistiques ou cognitives portant sur le sens. Par ailleurs, ceux ayant suivi l'IFMES, donc des enseignants plutôt en début de carrière, sont plus sensibles aux contraintes institutionnelles dans le choix de leurs activités de lecture.

Partie III

Compétences des élèves en français et en lecture :
résultats des élèves aux épreuves cantonales

Compétences des élèves en français et en lecture : résultats des élèves aux épreuves cantonales

L'objet de ce chapitre est d'analyser les résultats des élèves genevois aux épreuves cantonales/communes de français qui ont eu lieu en juin 2006. Les résultats de ces épreuves ont été communiqués au SRED par les divers ordres d'enseignement. Les différents degrés concernés par l'analyse sont les suivants : 2^e primaire (2P), 6^e primaire (6P), 9^e du cycle d'orientation (9CO) et compléments de formation (CF). Dans un premier temps, nous allons présenter les résultats globaux des élèves aux épreuves cantonales. La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à une analyse plus détaillée des résultats du point de vue de leur contenu (item, composante) sur la base d'un échantillon de travaux d'élèves de 2P et de 6P. Pour compléter ces analyses descriptives, des profils de compétences ont été élaborés sur la base des résultats aux différentes parties ou composantes de l'épreuve. Une analyse descriptive des résultats en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves fera l'objet d'une quatrième partie. En effet, on sait depuis longtemps que les compétences des élèves sont très liées à certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, la langue maternelle ou encore l'origine sociale. Les seules caractéristiques propres à l'élève ne permettent toutefois pas d'expliquer toutes les différences observées. Il est probable que d'autres éléments, notamment les caractéristiques de la classe (effectif total, proportion d'élèves non francophones, etc.) jouent également un rôle. Dans une cinquième partie, des méthodes de régression appropriées (modèles multiniveaux, également connus sous le nom de modèles hiérarchiques linéaires) nous permettront de traiter de l'influence qu'exerce sur les individus le milieu dans lequel ils s'insèrent.

Résultats globaux aux évaluations cantonales de français

Résultats des élèves de 2^e primaire

En 2P, l'épreuve a été passée par 4102 élèves répartis dans 271 classes. Pour les besoins de l'analyse, il convient de distinguer taux de réussite et rendement. Le premier est déterminé par les concepteurs de l'épreuve en fonction du barème et du seuil de réussite. Le second est défini comme le rapport entre le score moyen et le score maximum. Dans l'ensemble, l'épreuve ainsi que ses différentes parties sont très bien réussies. Presque la totalité des élèves atteignent ou dépassent le seuil de réussite pour l'ensemble du français et la production écrite en particulier. Si l'on se réfère à ce même seuil de réussite, on s'aperçoit que la compréhension de l'oral est légèrement moins bien réussie. Si l'on s'intéresse plutôt au rendement de l'épreuve, c'est la compréhension de l'écrit qui arrive en dernier avec toutefois un rendement très élevé.

Tableau 35. Résultats de l'ensemble des élèves de 2P (selon chiffres fournis par la DGEP)

	Score maximum (en points)	Seuil de réussite (en points)	Score moyen (en points)	Écart-type (en points)	Taux de réussite (en %)	Rendement (en %)
Français I	45	31	37.1	5.38	88.8	82.4
- Compréhension de l'oral	14	11	11.4	2.05	71.9	81.4
- Compréhension de l'écrit	19	12	14.7	3.24	83.5	77.4
- Production écrite	12	8	11	1.42	97.3	91.7

Résultats des élèves de 6^e primaire

En 6P, l'épreuve cantonale de français a été passée par près de 4200 élèves provenant de 238 classes. Pour ce degré on dispose aussi, en plus des scores évoqués précédemment, des résultats en français 2 (structuration ou fonctionnement de la langue : orthographe, grammaire, conjugaison). Comme en 2P, les élèves de 6P ont bien réussi les épreuves. On observe des résultats légèrement moins bons en français 2 et en compréhension de l'écrit, même si les trois quarts des élèves atteignent le seuil de réussite requis.

Tableau 36. Résultats de l'ensemble des élèves de 6P (selon chiffres fournis par la DGEP)

	Score maximum (en points)	Seuil de réussite (en points)	Score moyen (en points)	Écart-type (en points)	Taux de réussite (en %)	Rendement (en %)
Français I	54	36	42.5	5.74	88.1	78.7
- Compréhension de l'oral	15	10	12.2	1.88	91.5	81.3
- Compréhension de l'écrit	22	15	16.7	3.17	76.0	75.9
- Production écrite	17	11	13.6	2.25	91.0	80.0
Français 2	58	38	42.7	8.38	76.3	73.6

Résultats des élèves de 9^e du cycle d'orientation

Tous les élèves de 9^e année passent la même épreuve mais les barèmes diffèrent selon le type de regroupement (A ou B) ou de structure (H). En 2006, plus de 3000 élèves de 9^e (3134) ont passé l'épreuve commune de français. Les résultats globaux se trouvent dans le tableau 37 (page suivante).

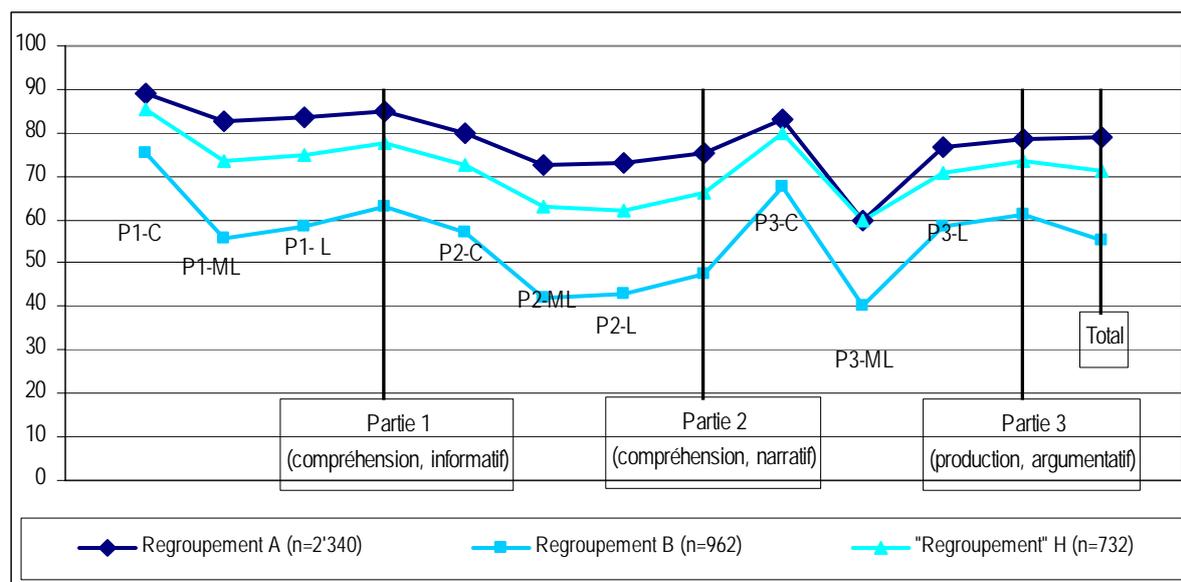
L'analyse plus détaillée des composantes de l'épreuve nous apporte d'autres informations. En effet, l'épreuve cantonale commune destinée aux élèves de 9CO comporte trois parties : deux consacrées à la compréhension d'un texte (informatif pour la partie I et narratif pour la partie 2) et une troisième consacrée à la production écrite d'un texte argumentatif. Pour chacune de ces parties, l'épreuve comporte des éléments relevant de différentes dimensions (*contenu, moyens langagiers et langue* : la langue s'apparente aux aspects plus techniques). Dans les trois parties, à la plupart des questions des points peuvent être attribués pour une, deux voire trois de ces dimensions.

Tableau 37. Résultats de l'ensemble des élèves de 9^e CO selon le domaine et le regroupement ou la structure

	Score maximum (en points)	Score moyen (en points)	Écart-type (en points)	Rendement (en %)
Score total de français²⁵				
- Regroupement A	116	91.7	12.9	79.1
- Regroupement B	116	63.8	16.7	55.0
- Niveaux et options	116	82.6	19.8	71.2
Compréhension de l'écrit²⁶				
- Regroupement A	70	55.3	8.0	79.0
- Regroupement B	70	37.9	11.1	54.1
- Niveaux et options	70	49.7	12.2	71.0
Production écrite				
- Regroupement A	22	17.3	3.4	78.6
- Regroupement B	22	13.4	3.8	60.9
- Niveaux et options	22	16.2	4.2	73.6

Source : SEC, DGCO 2006

Graphique 38. Résultats des élèves à l'EC de français dans les différents regroupements



Source : SEC, DGCO

²⁵ Le score total de français est composé des résultats aux trois parties de l'épreuve de français. Chaque partie est subdivisée en trois sous-parties : *contenu (C)*, *moyens langagiers (ML)* et *langue (L)*.

²⁶ Pour la partie *compréhension de l'écrit*, nous avons regroupé les deux parties de l'épreuve (I et II) qui se réfèrent à la lecture du texte (informatif pour la partie I et narratif pour la partie II). Nous avons considéré essentiellement les deux composantes *contenu* et *moyens langagiers* car la troisième composante nous paraît relever davantage de la structuration (grammaire, orthographe, conjugaison) que de la compréhension de l'écrit ou lecture. C'est pour cette raison que si l'on additionne les scores maximum de la *compréhension de l'écrit* et de la *production écrite*, on arrive seulement à 92 points et non 116.

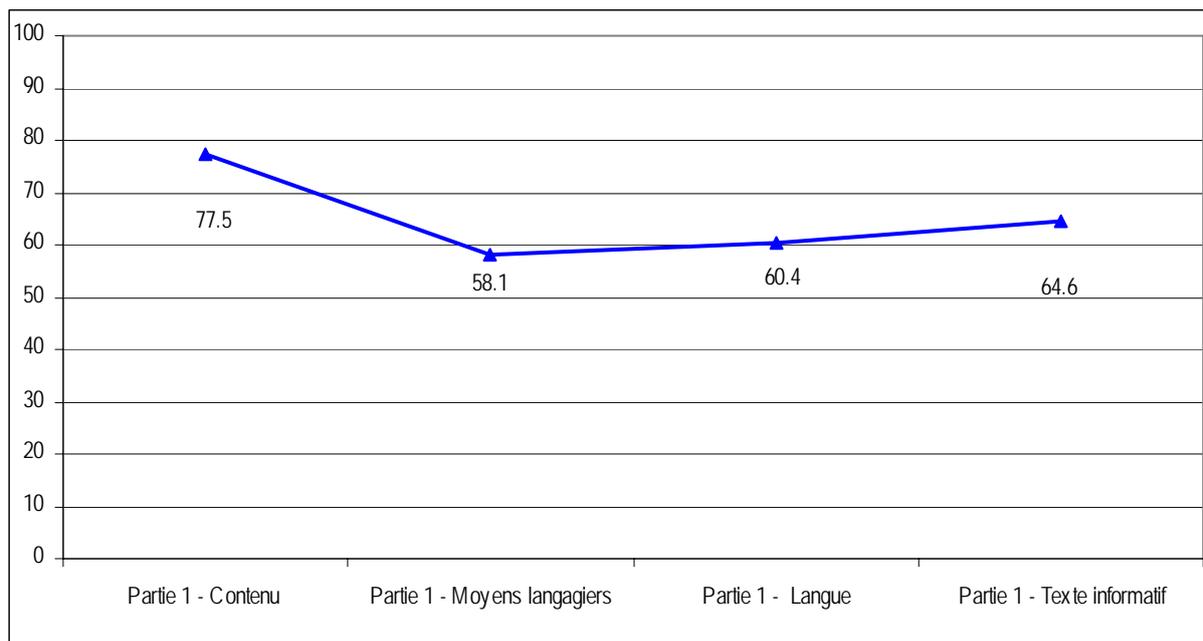
Comme on peut le constater sur le graphique ci-dessus, les résultats des élèves de A et ceux des classes hétérogènes sont relativement proches, ceux de A obtenant des résultats un peu meilleurs (étant donné que dans les classes hétérogènes, par définition, il y a des élèves qui s'apparentent aux élèves de B). Les élèves de B obtiennent des résultats inférieurs dans toutes les parties. Soulignons que c'est pour la dimension des moyens langagiers, et ceci pour chacune des parties, que les différences sont les plus importantes par rapport à leurs pairs.

On peut également relever un phénomène pour les trois types de classes : pour ce qui concerne les trois parties, c'est celle portant sur la compréhension d'un texte narratif (un extrait des *Misérables* de V. Hugo) qui est la moins bien réussie. C'est en B que la différence est la plus marquée. Il faut noter que l'épreuve est conçue de manière à avoir une première partie (tronc commun) plus facile qui puisse être également utilisée pour évaluer les élèves des compléments de formation. La deuxième partie qui porte sur un texte classique relativement complexe est accompagnée de questions également plus difficiles.

Résultats des élèves dans les compléments de formation (CF)

Les élèves des compléments de formation n'ont passé qu'une partie de l'épreuve commune de français de 9^e (celle portant sur la compréhension d'un texte informatif). On observe des résultats assez proches de ceux des élèves de B à la même partie, ce qui n'est pas forcément étonnant puisque les élèves des CF sont ceux qui n'étaient pas promus de 9^e (B notamment²⁷) et qui n'ont pas atteint les objectifs de la 9^e.

Graphique 39. Résultats des élèves à l'EC de français dans les compléments de formation



²⁷ Dans l'ensemble des élèves de 9^e B, un certain nombre d'élèves est entré directement en 1^{re} année d'une filière du PO.

En bref

On observe dans l'ensemble une réussite élevée aux épreuves cantonales de français à l'école primaire. Il y a de légères différences selon les domaines : une réussite un peu moins grande en 2P en compréhension de l'écrit, et en 6P, en compréhension de l'écrit ainsi qu'en structuration.

En 9^e année du CO, la réussite est plus variable et dépend des regroupements : les épreuves communes de français sont bien réussies en A et en H, moins bien en B. La réussite n'est toutefois pas équivalente selon les parties de l'épreuve (meilleure quand il s'agit de la compréhension d'un texte informatif, moins bonne quand il s'agit d'un texte narratif).

Dans les compléments de formation, le rendement est un peu moins bon et se rapproche très fortement de celui observé en 9^e B.

Dans l'ensemble, la réussite assez élevée observée chez les élèves de 2P, 6P, 9CO voire dans les CF dépend du type d'épreuve proposée et des buts poursuivis. Ces épreuves à visée sommative ou certificative ont pour objectif de vérifier l'atteinte des objectifs à la fin d'un cycle (fin de cycle élémentaire, moyen, fin de la scolarité obligatoire).

Nous allons maintenant regarder de plus près comment les élèves ont répondu aux différentes questions de l'épreuve de français. Ce type d'approche n'a pu être réalisée qu'en 2P et en 6P.

Analyse d'un échantillon de travaux d'élèves à l'école primaire

A l'école primaire, un échantillon de travaux d'élèves tiré de manière aléatoire en 2P et en 6P a été récolté afin d'analyser de manière plus approfondie les réponses des élèves et de mettre en évidence les réussites et les difficultés aux différents composants (*contenu, contexte, planification et textualisation*) ou items.

Résultats de l'échantillon en 2P

En 2P, l'échantillon porte sur 24 classes, ce qui représente un effectif de 331 élèves. Dans l'ensemble, on observe des différences de résultats entre classes (dont il s'agira par la suite de vérifier ou de contrôler la part d'autres variables telles que le milieu socioculturel ou la langue parlée à la maison par les élèves.)

Rendement en compréhension de l'oral par question et par composante²⁸

Tableau 40. Rendement aux différentes questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	Rdmt total
Rendement / question (en %)	94.8	92.1	94.5	69.3	99.1	98.5	62.3	79.6	87.2	92.7	68.1	92.7	90.5	82.3	86.1

Dans l'ensemble les questions sont très bien réussies par les élèves. Trois questions donnent lieu à une réussite moindre :

- la question 4 où il s'agit de situer une information dans une partie du texte (« On apprend où Léa et Éric iront en vacances : - Plutôt au début du texte - Au milieu - A la fin »). Les élèves ont choisi l'un ou l'autre des distracteurs (respectivement 16.6% et 12.8%) ou ont coché plusieurs réponses ;

²⁸ Nous prendrons en compte essentiellement les questions réussies à moins de 70%.

- la question 7 où il s'agit de savoir utiliser une information tirée de l'histoire entendue (« Léa et Éric sont-ils déjà allés se baigner dans la nouvelle piscine du village de leurs grands-parents ? - Oui - Non - On ne peut pas savoir »). Près d'un tiers des élèves ont choisi la possibilité « on ne peut pas savoir ». On peut supposer que la manière de répondre différente des autres a peut-être dérouté certains élèves ;
- la question 11 où il s'agit de relier une information avec ses connaissances du monde et faire des inférences (« Pourquoi Éric dit qu'à la mer, on ne supporte même pas un drap pour dormir ? Entoure la bonne réponse : - Parce qu'un drap tient trop chaud pour dormir, car la température est élevée - Parce qu'un drap ne suffit pas pour dormir, car il ne fait pas assez chaud pendant la nuit »). Un tiers des élèves a choisi la deuxième (et mauvaise réponse).

Tableau 41. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Contexte</i>	Identifier le genre (q1)	2	1.8	88.6
	Se représenter le but du texte (q14)			
<i>Contenu</i>	Comprendre le sujet de la discussion (q2)	9	7	77.5
	Identifier la position des interlocuteurs (q3)			
	Attribuer un contenu à son auteur (q5, 8, 9, 12)			
	Savoir utiliser l'information recueillie dans le texte (q6, 7, 13)			
<i>Planification</i>	Situer une information dans une des parties du texte (q4)	1	0.7	69.3
<i>Textualisation</i>	Mettre en relation une information avec ses connaissances du monde (inférence) (q10 et 11)	2	1.6	46.2

En restant prudent étant donné le nombre de points très variable et de questions par composante, on peut observer que deux sous-domaines donnent lieu à une réussite plus faible : la *planification* et la *textualisation*. La seconde qui ne porte que sur deux items concerne le traitement des inférences, type de questions souvent mal réussies par les élèves dans d'autres contextes.

Rendement en compréhension de l'écrit

Tableau 42. Rendement aux différentes questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Rdmt total
Rendement / question (en %)	86.7	83	87.6	63.7 (total) 23.7 (partiel)	85.8	67.3	60.9	30.9 (total) 41.2 (partiel)	80.9	68.1 (total) 19.5 (partiel)	84.5	63	78.3

Le rendement général est très légèrement moins bon que celui observé avec la compréhension de l'oral (plus de 3/4 de l'épreuve est toutefois réussie par les élèves). Trois questions (6, 7 et 12) donnent lieu à une réussite moins élevée. Pour trois autres questions qui sont composées de plusieurs sous-items (4, 8 et 9), on constate également un rendement moins élevé si l'on considère le score total de la question.

Dans la question 6 (« Pourquoi le serviteur met-il un serpent et un scorpion dans chaque jarre ? - Pour tendre un piège à l'homme riche - Pour les ramener du marché - Pour être sûr d'être payé - Parce qu'ils sont morts »), il s'agit d'utiliser l'information tirée du texte. La question supposait que l'on choisisse deux réponses et un cinquième des élèves n'en ont choisi qu'une ou ont sélectionné une proposition incorrecte (« pour les ramener du marché »).

La question 7 est une question de chronologie (situer une information, un événement dans une des parties du texte) formulée de manière originale (il s'agit de replacer un énoncé parmi d'autres). Cette question est aussi rendue difficile par le nombre de propositions entre lesquelles il faut intercaler le nouvel énoncé.

La question 12 a pour objectif de dégager le sujet. C'est une question difficile qui porte sur une compréhension générale du texte et le choix d'un titre. Les deux autres distracteurs sont choisis de manière comparable.

Pour la question 4 où il s'agit de savoir utiliser l'information recueillie et dire pour quatre énoncés s'ils sont vrais ou faux, les items individuellement sont bien réussis à 80% et plus.

Pour la question 8 où il faut interpréter les reprises pronominales, un des items a donné lieu à une faible réussite (39%). Il s'agissait de retrouver ce que remplaçait *lui* : « Voici l'aïe, dit le serviteur en *lui* montrant la jarre qui contenait le serpent. » La question est particulièrement complexe, reposant sur un complément dans une phrase où les mots sont inversés.

Enfin, la question 10 nécessitait la compréhension d'un verbe introduisant un dialogue, composée de trois sous-items dont la réussite est variable (*dit* = répondit ; *cria* = hurla, *grogn* = marmonna). C'est le premier qui a été le moins bien réussi. Les élèves ont choisi le plus souvent *demanda* au lieu de *répondit* (sens possible de *dit* mais ne tenant pas compte du contexte).

Tableau 43. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Contexte</i>	Identifier le genre (q1)	3	2.8	93.8
	Identifier le but du texte (q2)			
	Reconnaître un support (q3)			
<i>Contenu</i>	Savoir utiliser l'information recueillie (q4, 6, 11)	8	6.5	81.25
	Dégager le sujet (q12)			
<i>Planification</i>	Établir des liens entre texte et illustration (q5)	2	1.5	73.3
	Situer une information, un événement dans une des parties du texte (q7)			
<i>Textualisation</i>	Interpréter les reprises pronominales (q8)	6	4.3	72.6
	Identifier les acteurs d'un dialogue (q9)			
	Comprendre un verbe de la parole qui introduit un dialogue (q10)			

Dans l'ensemble, les différentes composantes n'ont pas posé de problème aux élèves. Comme pour l'oral, ce sont la *planification* et la *textualisation* qui sont un peu moins bien réussies.

Rendement en production écrite

Tableau 44. Rendement aux différentes questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Rdmt total
Rendement / question (en %)	94.8	99.4	92 (total)	96.3	91.7	97.9	93.3 (total)	82.9	72.2 (total)	92.7

L'ensemble des « questions » de la production écrite est très bien réussi. La question no 9 qui s'intéresse aux aspects syntaxiques, légèrement moins bien réussie, consistait à vérifier l'ordre des mots donnés par les élèves : 72% des élèves n'ont pas commis d'erreur et un quart a fait une erreur.

Tableau 45. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Contexte</i>	Respecter le paramètre de l'énonciateur du contexte de production (q1)	1	0.9	94.8
<i>Contenu</i>	Émettre une opinion (q2) Produire des arguments POUR (q3) Émettre des arguments cohérents (q4)	4	3.9	96.8
<i>Textualisation</i>	Utiliser des organisateurs logico-argumentatifs de cause (q5) Respecter les contraintes orthographiques (q6, 7, 8) Respecter les contraintes syntaxiques (q9)	7	6.3	90.6

Le rendement par composante confirme le très bon rendement à la production écrite. Étant donné qu'il s'agit d'une production écrite pour des élèves de 2P, le barème semble assez peu sévère.

Rendement en structuration (observer le fonctionnement de la langue)

Tableau 46. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Grammaire</i>	Reconnaître une phrase grammaticale (q1) Connaître les fonctions grammaticales S-CP (q2, 3) Connaître les catégories grammaticales (q4)	8	6.4	80.1
<i>Connaître les codes</i>	Connaître les règles de base de la combinatoire (q5, 6) Segmenter une phrase écrite en mots (q7)	3	2.2	73.6
<i>Orthographe</i>	Maîtriser l'accord D+N, accorder le verbe avec son sujet (q8, 9) Connaître l'ordre alphabétique, copier sans faute (q10)	6	4.5	74.9
<i>Conjugaison</i>	Orthographier les verbes au présent (q11) Utiliser à bon escient les pronoms de conjugaison (q12)	9	6.7	74.5
<i>Vocabulaire</i>	Utiliser des organisateurs logico-argumentatifs de cause (q5) Respecter les contraintes orthographiques (q6, 7, 8) Respecter les contraintes syntaxiques (q9)	7	6.2	88.2

La structuration n'a pas été analysée par question. Dans l'ensemble, c'est assez bien réussi. Le vocabulaire semble bien maîtrisé. La connaissance des codes, l'orthographe et la conjugaison donnent lieu à une légèrement moins bonne réussite.

Résultats de l'échantillon en 6P

L'échantillon est également constitué de 24 classes, ce qui représente une population de 381 élèves.

Rendement en compréhension de l'oral par question et par composante

Tableau 47. Rendement aux différentes questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Rdmt total
Rendement / question (en %)	87	60.5	91.8	82.3	93.1	78.4	97.1	72.4	65.8	70.5	91.8	79.7	68.9	81.1	67.6	79.4

Dans l'ensemble, les questions sont bien réussies. On note toutefois que quatre questions donnent lieu à une réussite inférieure à 70%.

- A la question 2 qui porte à la fois sur le repérage d'une information et la compréhension de vocabulaire, les deux distracteurs sont utilisés à peu près à la même fréquence, le terme *mensuellement* est peut-être peu connu des élèves.
- Pour répondre à la question 9, l'élève doit sélectionner un croquis qui représente la situation présentée auditivement. Le croquis qui ressemble le plus à la bonne réponse est choisi par 25% des élèves. On peut penser que se représenter spatialement une situation décrite oralement est une difficulté supplémentaire.
- A la question 13, on demande à l'élève « Comment se nomme le joueur qui empêche l'adversaire de faire une passe ? » La bonne réponse (« le marqueur ») est choisie par 68.9% des élèves, malgré que le sens commun pourrait faire penser que ce joueur est « celui qui marque », d'ailleurs le distracteur (« l'attrapeur ») est choisi par près d'un quart des élèves.
- Le score relativement moyen de la question 15 pourrait s'expliquer par le fait que le concept de fair-play n'est pas vraiment compris par les élèves, 30% d'entre eux choisissent le distracteur « parce les contacts physiques sont pénalisés » (idée de sanction) plutôt que la proposition faisant référence au fair-play parce que chaque joueur est responsable du respect des règles.

Tableau 48. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Contexte</i>	Saisir le but du texte et le contexte dans lequel il a été produit (q1, 5, 6)	3	2.6	86.3
<i>Contenu</i>	Savoir utiliser l'information recueillie (q8, 9) Repérer l'élément d'information recherché (q10) Identifier des contenus propres au genre (q7) Identifier les différentes actions qui permettent de réaliser une tâche (q11)	5	4.0	79.5
<i>Planification</i>	Dégager le titre en s'appuyant sur le contenu (q3) Repérer la simultanéité des actions (q12, 14) Distinguer l'exposé des motifs des règles à suivre (q15)	4	3.2	80.0
<i>Textualisation</i>	Repérer et comprendre des reprises nominales (q13) Comprendre des expressions modales (q4) Repérer les éléments d'un champ lexical spécifique (q2)	3	2.1	70.5

Dans l'ensemble, la réussite aux différentes composantes de ce domaine est assez élevée ; la composante où le rendement est le plus faible (70%) est la *textualisation*, composante qui est également moins bien réussie en 2P.

Rendement en compréhension de l'écrit par question et par composante

Tableau 49. Rendement aux différentes questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Rdmt total
Rendement / question (en %)	76.0	49.3 (total) 1.0 (partiel)	57.1	85.6	92.4	64.0 (total) 19.7 + 12.6 (partiel)	32.8 (total) 42.3 (partiel)	20.4 (total) 37.3 + 40.2 (partiel)	87.7 (total) 7.6 (partiel)	81.1 (total) 18.6 (partiel)	96.3	60.6 (total) 18.5 (partiel)	69.7	73.2

Le rendement de 73.2% pour ce domaine est un peu inférieur à celui observé en compréhension de l'oral. A la question 3, la réussite est largement au-dessous du rendement moyen. Pour plusieurs autres questions (q2, 6, 7, 8 et 12) qui donnent lieu à plusieurs réponses, le rendement est également plus faible si l'on prend en considération le score total.

- A la question 3 où l'on demande en quelle année ce texte a-t-il pu être écrit, on constate que près de 38% des élèves choisissent un des distracteurs (1880) qui se réfère à certains éléments du contenu du texte et pas au fait que l'on indique que ce texte est tiré d'une encyclopédie dont on peut déduire par d'autres éléments du texte (l'image d'une télévision p. ex.) que ce texte n'a pas été écrit au XIXe siècle.
- La question 2, qui porte sur l'identification du but du texte, exigeait de donner les deux réponses correctes sur quatre énoncés proposés ; un peu moins de la moitié des élèves parviennent à donner la configuration exacte. On relèvera que les deux distracteurs recueillent respectivement 32% et 21% des réponses des élèves.
- Pour la question 6 qui a pour objectif de comprendre les différentes parties du texte, le score maximal est réussi par 64% des élèves. Plus de 15% des élèves ne retrouvent pas la troisième information, *Des jeux qui ont pour seul support le langage*, qu'ils attribuent à la partie intitulée « tuer le temps ».
- Seuls 32.8% des élèves parviennent à donner les deux réponses correctes de la question 7. Dans cette question, les élèves devaient indiquer quel mot remplaçait les pronoms mis en évidence. La principale erreur constatée concernait le pronom *il* dans la phrase *Depuis qu'il existe, l'homme joue*. Cette phrase est enchâssée entre deux phrases parlant de jeux avec la présence de ce mot à de nombreuses reprises, ce qui peut être très prégnant pour les élèves.
- La question 8, qui consistait à repérer dans le texte des éléments d'information, proposait cinq énoncés auxquels il fallait répondre par vrai ou faux. Le score maximum était donné aux élèves qui répondaient correctement aux cinq questions (20.4% des élèves). Pour les trois derniers énoncés, plus de 30% des élèves choisissent la mauvaise proposition. Par exemple, le début de la cinquième proposition reprend un élément du texte mais l'explication qui suit ce premier élément est fausse.

Tableau 50. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Contexte</i>	Identifier le contexte dans lequel le texte a été écrit (q3)	5	3.2	63.6
	Identifier le but du texte (q2)			
	Identifier l'impact de la lecture du texte sur le destinataire (q4)			
	Reconnaître différents supports (q1)			
<i>Contenu</i>	Repérer dans un texte l'élément d'information recherché (q8)	6	4.3	71.2
	Comprendre les données qui sont présentées (q10)			
	Se construire une représentation langagière à partir d'une illustration (q13)			
<i>Planification</i>	Comprendre les relations entre le texte et les illustrations (q5)	4	3.4	84.1
	Comprendre les différentes parties du texte (q6)			
<i>Textualisation</i>	Interpréter les reprises pronominales et nominales (q7)	7	5.3	75.2
	Comprendre les éléments d'un champ lexical spécifique (q9)			
	Comprendre une paraphrase (q11)			
	Distinguer, interpréter les différents temps du verbe (q12)			

On notera que la première composante, le *contexte*, a un rendement assez faible (63.6%), ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les questions 2 et 3 se sont révélées assez difficiles, notamment par les modalités de réponses (question 2).

Rendement en production écrite par question et par composante

Tableau 51. Rendement aux différentes questions

Questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rdmt total
Rendement / question (en %)	92.8	93.6 (total)	56.6 (total)	38.6 (total)	98.9	77.7	34.8 (total)	74.5 (total)	68.9	95.7	80.0
		4.3 (partiel)	+11.4 (partiel)	+20.7 (partiel)			44.7 (partiel)	21.5 (partiel)			

Le rendement en production écrite atteint près de 80%, ce qui est moins élevé que pour la 2P. On observe que les questions 3 et 4 qui portent sur le contenu du texte sont moins bien réussies. Il en va de même à la question 7 traitant de l'orthographe, qui est calculée sur la base d'un décompte de points en fonction du nombre d'erreurs.

Tableau 52. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Contexte</i>	Adapter sa production en fonction de la situation de communication (q1)	1	0.9	92.9
<i>Contenu</i>	Se représenter les différentes actions qui permettent de réaliser le jeu (q3, 4a)	5	3.6	71.9
<i>Planification</i>	Organiser le texte selon un modèle donné (q2a) Respecter l'ordre chronologique des actions à effectuer (q4b)	2	1.9	93.0
<i>Textualisation</i>	Utiliser des organisateurs non verbaux (q2b) Utiliser des reprises pronominales et nominales (q6) Respecter les contraintes syntaxiques, lexicales, orthographiques et calligraphiques (q7, 8, 9, 10) Utiliser correctement les différentes bases temporelles (q5)	9	7.2	80.2

Ici aussi, le rendement est plus faible qu'en 2P, en particulier pour la composante *contenu* et dans une moindre mesure pour la composante *textualisation*, qui comprend l'aspect orthographique dont nous venons de voir qu'il est un des éléments qui pose problème aux élèves.

Rendement en structuration (observer le fonctionnement de la langue)

Tableau 53. Rendement par composante

Composantes	Objectifs spécifiques	Nombre de points	Moyenne	Rendement en %
<i>Grammaire</i>	Connaître les types et formes de phrases (q1) Connaître les structures grammaticales (q2, 3) Connaître les fonctions grammaticales (q4) Connaître les catégories grammaticales (q5)	15	10.3	68.9
<i>Orthographe</i>	Savoir écrire sans faute (q6) Connaître les accords dans le GN (q7, 8) Accorder le verbe avec son sujet (q7) Copier sans faute (q7)	14	9.1	65.0
<i>Conjugaison</i>	S'exprimer en utilisant le temps des verbes qui convient (q9) Connaître les verbes et les temps de la liste du plan d'études et savoir utiliser le Roller (q10, q11)	13	10.2	84.6
<i>Vocabulaire</i>	Reconnaître les différents sens d'un mot selon le contexte d'emprunt (q12, 13) Comprendre une expression en contexte (q14) Reconnaître les mots d'une même famille (q15) Établir un champ lexical (q16) Former des mots à l'aide de la dérivation (q17)	16	13.6	78.2

Le tableau ci-dessus est quelque peu différent de ce qui est observé en 2P. On remarque que la conjugaison est légèrement mieux réussie qu'en 2P. Par contre, les performances en orthographe et en grammaire telles qu'elles sont appréciées par le test sont plus faibles.

En bref

Dans l'ensemble, les épreuves cantonales sont bien réussies par les élèves aussi bien en 2P qu'en 6P. Quelques questions posent plus problème aux élèves. En 2P, en compréhension de l'oral et de l'écrit, on observe une moins bonne réussite aux questions portant sur les composantes *planification* et *textualisation*. En 6P, pour la compréhension de l'oral, on constate la même chose pour la *textualisation*. Par contre, en compréhension de l'écrit, c'est le *contexte* qui donne lieu à une performance moindre. Il faut toutefois rester prudent dans l'interprétation des résultats, étant donné que certaines composantes reposent sur un nombre très limité d'items, la difficulté pouvant donc être dépendante de l'item en question. Par ailleurs, les textes proposés (type ou genre) et la nature des questions sont différents d'une épreuve à l'autre, ce qui peut avoir un impact sur la réussite des élèves.

Dans la partie qui suit, nous allons nous intéresser à l'homogénéité de performances des élèves à l'intérieur des épreuves. Pour ce faire, nous avons construit des profils de compétences sur la base des résultats aux différentes parties de l'épreuve.

Homogénéité des performances des élèves : les différents profils

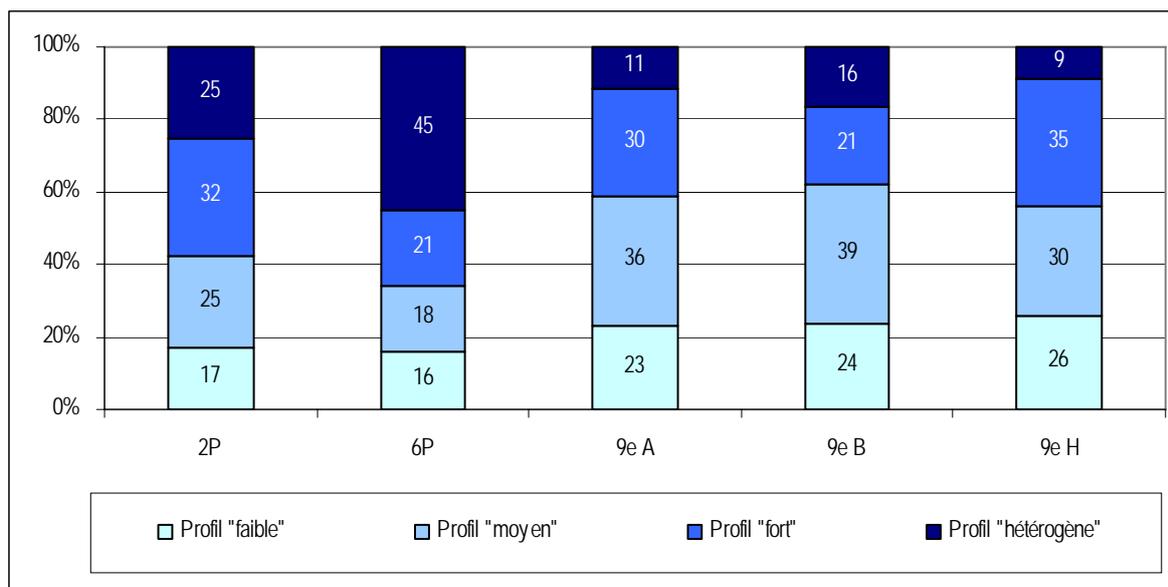
Afin d'analyser le degré d'homogénéité des performances des élèves dans les différents domaines testés, nous avons construit des profils de compétences de la manière suivante :

- en 2P, en fonction des résultats en compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit et production écrite (les résultats en structuration, non disponibles, ne figurent pas ici) ;
- en 6P, en fonction de ces mêmes domaines ainsi que de la structuration ;
- en 9^e, en fonction des trois parties (les deux de compréhension et celle de production écrite).

Pour chaque partie ou domaine de l'épreuve, les élèves ont été répartis en trois groupes en fonction de leurs résultats (faibles, moyens, forts). Les élèves qui se situaient à plus ou moins un demi écart-type autour de la moyenne ont été attribués au groupe des *moyens*, les élèves qui avaient un score à plus d'un demi écart-type au-dessus de la moyenne ont été considérés comme *forts*. A l'inverse, les élèves qui se situaient à plus d'un demi écart-type en dessous de la moyenne ont été attribués au groupe des *faibles*. Ensuite, en fonction de la configuration de ses résultats dans ces différents domaines, chaque élève a été attribué à un profil de compétence : *fort*, *moyen*, *faible* ou *hétérogène*. Par exemple, un élève qui se trouve dans le profil de compétences le plus élevé, *fort*, a obtenu des résultats du niveau le plus élevé pour les différentes parties du test. Un élève a un profil *hétérogène* quand il ne se trouve pas dans le même niveau pour au moins deux domaines sur trois et pour autant que le résultat pour le troisième domaine soit contigu aux deux premiers domaines²⁹).

²⁹ Quand un élève se trouve dans un niveau élevé pour deux domaines sur trois et au niveau moyen pour le troisième, il a été considéré comme ayant un profil relativement homogène et a été placé dans le profil supérieur. Par contre si pour le troisième domaine il avait été attribué au groupe des *faibles*, il aurait reçu un profil *hétérogène*. Par exemple, un élève qui obtient un profil *fort*, *moyen* et *faible* se retrouve dans la catégorie *hétérogène*. S'il obtient *fort*, *fort* et *moyen*, il se retrouve dans la catégorie *fort*. Par contre, s'il obtient deux profils *fort* et le troisième *faible*, il se retrouve également dans la catégorie *hétérogène*.

Graphique 54. Répartition des élèves dans les différents profils de compétences



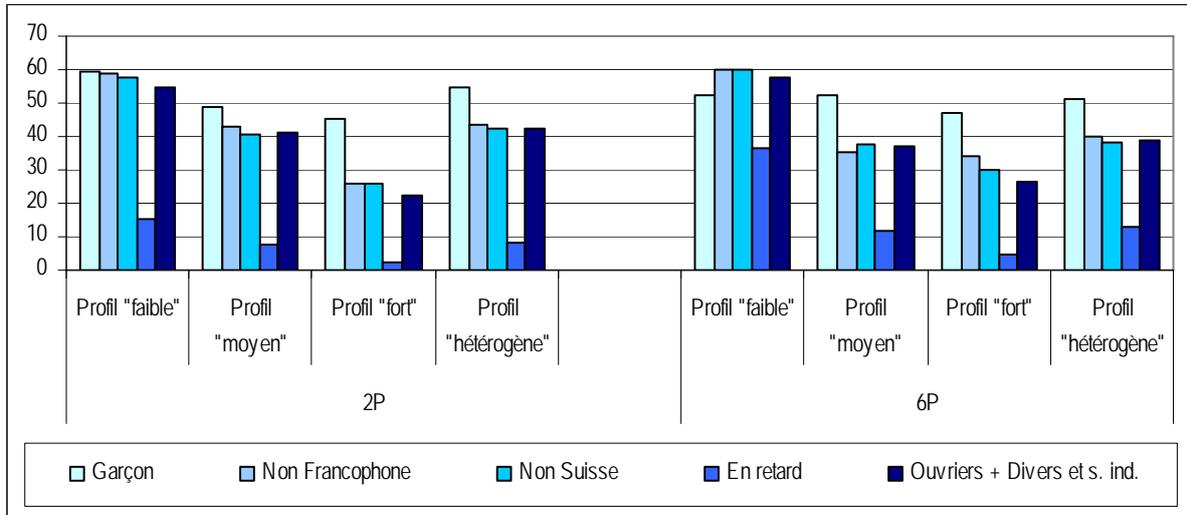
On observe une proportion assez faible d'élèves présentant un profil homogène *faible* dans tous les domaines du français à l'école primaire (inférieur à 20%). Ce type de profil est un peu plus fréquent en 9^e (un peu plus d'un cinquième, voire un quart) et ce quels que soient le regroupement ou la structure (le phénomène est un peu plus marqué en H). Faut-il attribuer cela aux exigences de l'épreuve ? Par exemple, au primaire, le barème est fixé a priori avec une attente de 75% de réussite, ce qui n'est pas le cas au CO, où le barème varie selon le type de regroupement ou de structure (la note de suffisance à 3.5 représentait en 2006 un rendement de 66% pour le regroupement A, 60% pour H et 51% pour B).

Il y a des variations non négligeables concernant la proportion d'élèves obtenant des résultats élevés dans tous les domaines d'un degré à l'autre : autour de 20% en 6P et en 9^e B, de 30% en 9^e A, de 32% en 2P et de 35% en 9^e H. Paradoxalement, les profils *hétérogènes* sont nettement plus fréquents au primaire, sans doute parce que les différentes composantes sont moins dépendantes les unes des autres que dans l'épreuve de 9^e. Dans l'épreuve de 9^e, on obtient des corrélations entre la première et la deuxième partie autour de 0.75 et autour de 0.60 avec la production tandis qu'entre les différentes composantes (compréhension de l'oral, de l'écrit, production écrite et structuration) au primaire elles se situent de la manière suivante :

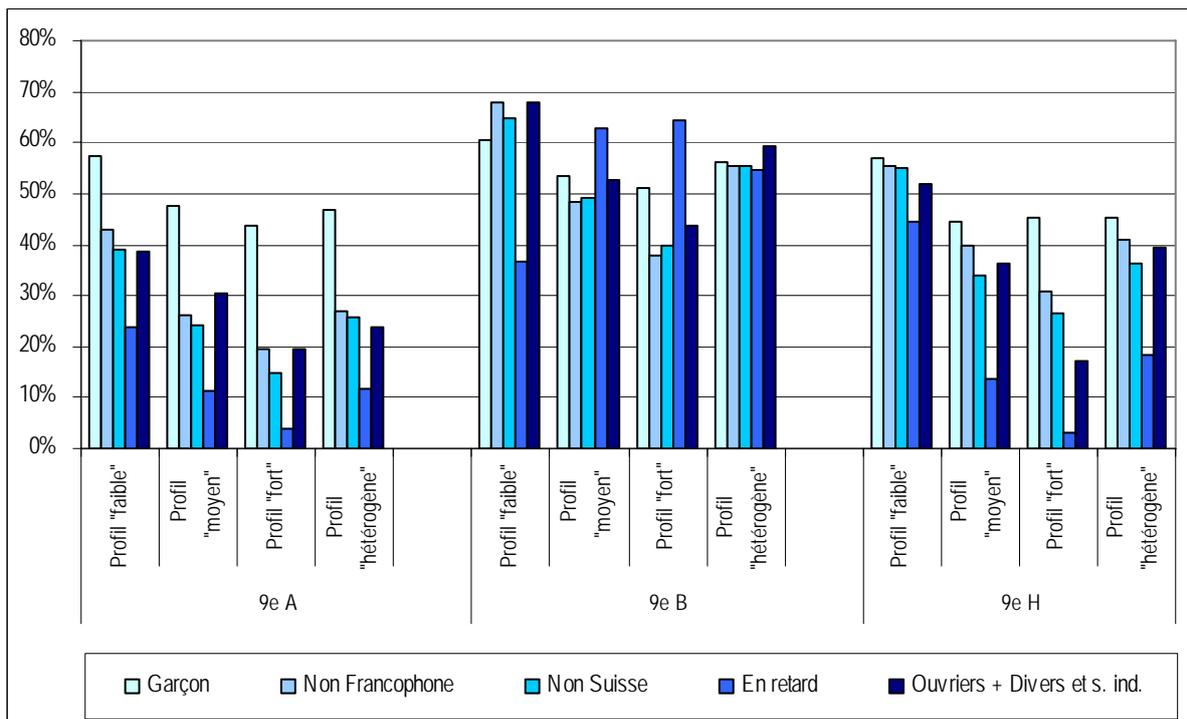
- en 2P, autour de 0.50 entre les deux types de compréhension (corrélation la plus élevée), de 0.40 entre compréhension de l'écrit et production écrite et de 0.30 entre compréhension de l'oral et production écrite ;
- en 6P, autour de 0.50 entre compréhension de l'écrit et production écrite, plus faibles entre les deux types de compréhension (0.40) et de 0.32 entre compréhension de l'oral et production écrite. Par contre, les corrélations sont plus élevées entre compréhension de l'écrit ou production écrite et français 2, dépassant 0.60.

Si l'on s'intéresse à la composition des profils du point de vue des caractéristiques sociodémographiques, on observe des résultats relativement prévisibles comme on peut le constater dans les graphiques suivants.

Graphique 55. Répartition des élèves dans les profils de compétences en fonction des caractéristiques sociodémographiques en 2P et 6P³⁰



Graphique 56. Répartition des élèves dans les profils de compétences en fonction des caractéristiques sociodémographiques en 9^e



Ainsi, quel que soit le degré considéré, le profil le plus faible comporte une plus grande proportion de garçons, d'élèves ne parlant pas le français à la maison, d'élèves nés ailleurs qu'en Suisse, d'élèves en retard ou encore dont les parents appartiennent au niveau socioéconomique le plus bas (ouvriers + divers et sans indication). Pour le profil le plus fort, on observe le phénomène inverse. On relèvera

³⁰ Pour des raisons de lisibilité du graphique, pour chacune des variables (genre, langue parlée à la maison, nationalité, âge, catégorie socioprofessionnelle), nous avons choisi une seule modalité de référence : respectivement *garçon*, *non francophone*, *non suisse*, *en retard*, *ouvriers et sans indication*.

toutefois une exception : en 9^e B où, dans le profil considéré comme fort, on trouve une proportion importante d'élèves en retard (on peut sans doute attribuer cela au fait que l'échantillon est assez petit et qu'en 9^e B une proportion importante d'élèves a au moins une année de retard sans pour autant avoir redoublé).

En bref

En 2P, en 6P comme en 9^e, on observe une proportion plus ou moins importante d'élèves dans les différents types de profils (*fort, moyen, faible* ou *hétérogène*) construits en fonction des résultats dans les domaines composant l'épreuve.

A l'école primaire, la proportion d'élèves obtenant des résultats faibles dans tous les domaines de l'épreuve est la même en 2P et 6P (autour de 15-16%). En 9^e, elle est assez comparable d'un regroupement ou d'une structure à l'autre et est un peu plus élevée qu'au primaire. La proportion d'élèves obtenant des résultats contrastés selon les domaines est nettement plus importante au primaire (et en particulier en 6P). On peut supposer que les compétences mesurées dans les différents domaines sont davantage indépendantes que celles évaluées dans les trois parties de l'épreuve de français de 9^e.

Les profils de compétences varient du point de vue de leur composition (langue parlée à la maison, genre, catégorie socioprofessionnelle, nationalité, âge scolaire). Ainsi, dans le profil de compétences le plus faible, on trouve une plus grande proportion de garçons, d'élèves parlant une autre langue à la maison, d'élèves nés ailleurs qu'en Suisse, d'élèves « en retard » ou encore d'élèves dont les parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle « ouvriers et sans indication » (la moins favorisée). A l'autre extrême, dans le profil de compétences le plus élevé, on trouve les caractéristiques inverses.

Nous allons maintenant nous intéresser de manière plus approfondie aux effets des caractéristiques sociodémographiques des élèves sur leurs performances aux épreuves de français.

Résultats aux évaluations cantonales de français et caractéristiques sociodémographiques des élèves

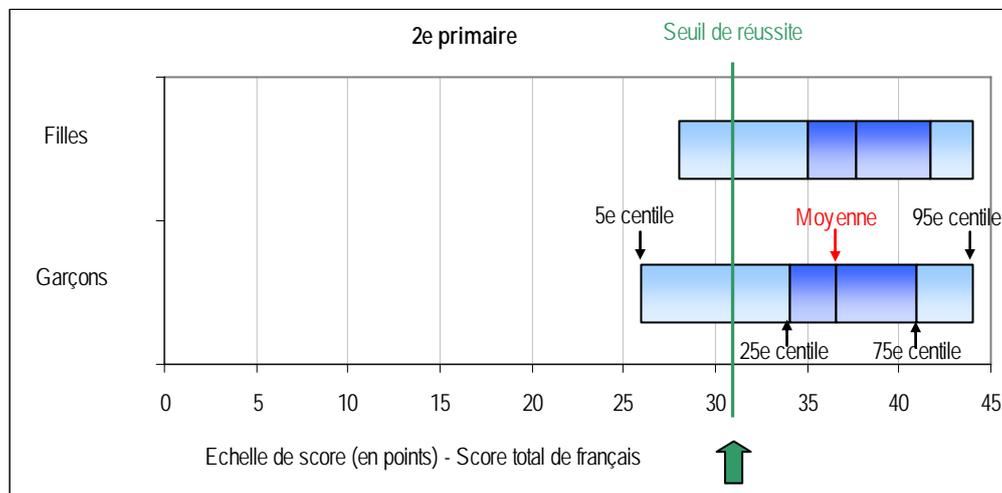
Analyse descriptive en fonction des différentes variables sociodémographiques des élèves

On a vu précédemment que, de manière générale, les épreuves cantonales de français sont plutôt bien réussies par les élèves de 2P, 6P et, à quelques nuances près, par ceux de 9^e du CO. En 2P, par exemple, les taux de réussite varient de 72% à 99% selon le domaine considéré. Au CO, le rendement des élèves de regroupement A avoisine quant à lui les 80% pour le score total de français, la production ou la compréhension de l'écrit. Tous les élèves ne réussissent cependant pas de façon analogue l'épreuve cantonale commune. En effet, les résultats globaux masquent un certain nombre de différences. La prise en compte dans l'analyse de caractéristiques sociodémographiques des élèves telles que la langue maternelle, le genre, la nationalité, l'âge ou la catégorie socioprofessionnelle va permettre de révéler ces différences. Pour les élèves de 9^e du CO, l'option ainsi que le niveau des enseignements en allemand et en mathématiques seront également considérés. Par ailleurs, compte tenu de la thématique de l'enquête sur l'enseignement de la lecture à Genève, seul le score total de français et le score de compréhension de l'écrit seront analysés. Les élèves des compléments de formation, peu nombreux et n'ayant passé qu'une partie de l'épreuve, seront exclus des analyses ultérieures.

Présentation des résultats

Représentation graphique

Les résultats des élèves dans les différents domaines testés sont présentés sous la forme de scores moyens et de dispersion des scores autour de cette moyenne à l'aide du graphique suivant connu dans la littérature sous le nom de « box plot » ou « boîte à moustaches ».



Source : Enquête sur l'enseignement de la lecture à Genève - SRED 2007.

La longueur de la boîte rend compte de la dispersion des valeurs. De façon générale, la dispersion sera d'autant plus grande que la boîte sera étendue. On rappelle que le 5^e centile correspond à la valeur du score en dessous de laquelle sont situés les scores des 5% d'élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles. Inversement, le 95^e centile correspond à la valeur du score au dessus de laquelle sont situés les scores des 5% d'élèves ayant obtenu les résultats les plus élevés.

Significativité statistique des résultats

Du point de vue statistique, l'évaluation cantonale commune qui concerne tous les élèves de 2P, 6P et 9^e du CO s'apparente à un recensement. Il ne s'agit pas d'une enquête par échantillon. Dans ce cas de figure, le calcul d'un intervalle de confiance pour la moyenne, tout comme la réalisation de tests statistiques pour s'assurer de la significativité des écarts entre deux scores moyens, est inutile puisqu'il n'y a aucun aléa dû à l'échantillonnage.

En 2P

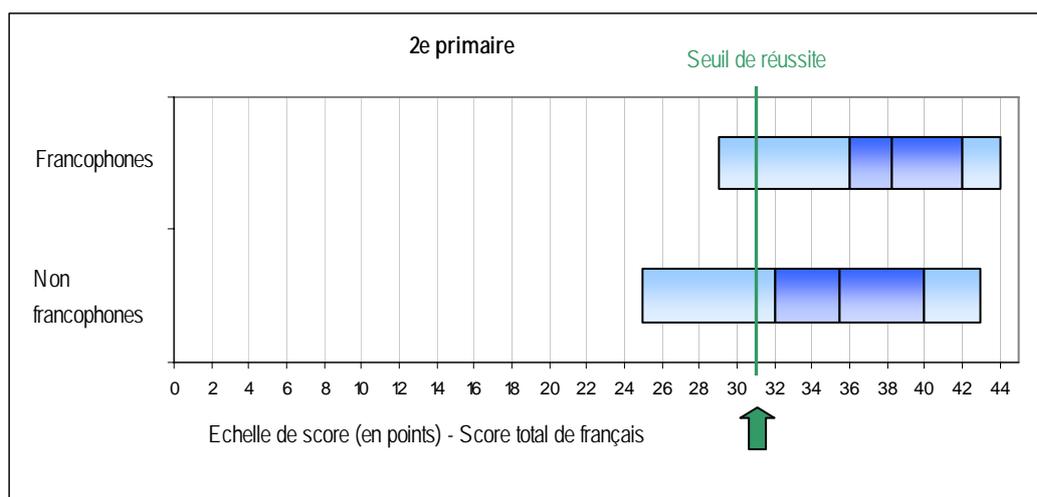
L'introduction de caractéristiques sociodémographiques des élèves dans l'analyse des résultats à l'évaluation cantonale de 2P montre qu'un certain nombre de différences existent en termes de score moyen, de dispersion et de taux de réussite. Il apparaît par exemple que les filles réussissent un peu mieux, en moyenne, l'épreuve dans son ensemble mais aussi le domaine de la compréhension de l'écrit qui nous intéresse plus particulièrement. D'autres différences, plus marquées, apparaissent lorsque l'on considère la nationalité ou la langue maternelle³¹. Ainsi, pour l'ensemble de l'épreuve, le taux de réussite des élèves genevois de nationalité suisse s'élève à près de 94%. Il est de 82% pour les élèves non suisses. En ce qui concerne la langue maternelle, les élèves francophones obtiennent un score total moyen de 38.3 points sur une échelle de 45 points (graphique 57). Le score moyen des

³¹ La langue maternelle est définie ici comme la première langue parlée. Cette information est collectée par le biais de la « fiche élève » que renseignent les parents en début d'année scolaire. Il convient d'avoir à l'esprit que le fait d'être non francophone traduit des réalités très différentes. Si, dans certains cas, il indique une absence de maîtrise de la langue française, dans d'autres il correspond plutôt à un indice d'appartenance culturelle. Ainsi certains élèves déclarés comme non francophones peuvent avoir effectué toute leur scolarité à Genève et être parfaitement bilingues.

élèves non francophones n'est que de 35.5 points. Leur taux de réussite, bien que relativement élevé (82.3%), est de 13 points inférieur à celui des élèves francophones. Par ailleurs, la population des élèves francophones semble un peu plus homogène (la longueur de la barre sur le graphique est moins importante). Enfin, la prise en compte de la catégorie socioprofessionnelle³² (csp) révèle que, dans les deux domaines considérés, les élèves dont les parents sont « cadres supérieurs ou directeurs » réussissent en moyenne mieux que ceux dont les parents sont « employés et cadres intermédiaires ou petits indépendants ». Ces derniers obtiennent quant à eux de meilleurs résultats que les élèves dont la csp correspond à la modalité « ouvriers et divers ou sans indication ».

S'il existe bien des différences de scores moyens entre les sous-populations d'élèves que nous venons de mentionner, il convient de remarquer que les plus grandes différences de scores s'observent toutefois au sein même de ces sous-populations. En effet, on retrouve dans tous ces groupes d'élèves des enfants dont les compétences en français sont très élevées ou au contraire très faibles. La longueur des barres qui figurent dans les graphiques en atteste puisqu'elle représente l'inégalité dans l'acquisition des compétences au sein des populations considérées. Ainsi, on a précédemment mentionné pour le graphique ci-dessous un écart de scores moyens de 3 points entre élèves francophones et non francophones. Chez les seuls élèves francophones, on observe un écart de 15 points entre le 5^e et le 95^e centile. Chez les non-francophones, cet écart est de 18 points. On notera par ailleurs le fort recouvrement des barres sur le graphique qui traduit le fait que bon nombre d'élèves non francophones obtiennent des scores identiques à ceux dont la langue maternelle est le français.

Graphique 57. Dispersion des scores des élèves de 2P selon la langue maternelle



En 6P

En 6P, la situation est très comparable à celle observée en 2P. La seule différence notable entre ces deux degrés concerne le genre. En effet, en 6P, garçons et filles obtiennent des résultats similaires en compréhension de l'écrit et plus généralement à l'épreuve de français dans son ensemble ; à cette exception près, les différences observées précédemment persistent. Ainsi, dans les deux domaines considérés, les élèves francophones obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que ceux non francophones. De même, les élèves de nationalité suisse obtiennent des résultats plus élevés que les enfants non suisses. Il convient de remarquer ici que ce dernier résultat n'est pas surprenant puisque nationalité et langue maternelle sont deux caractéristiques très liées. Près de 83% des élèves suisses de

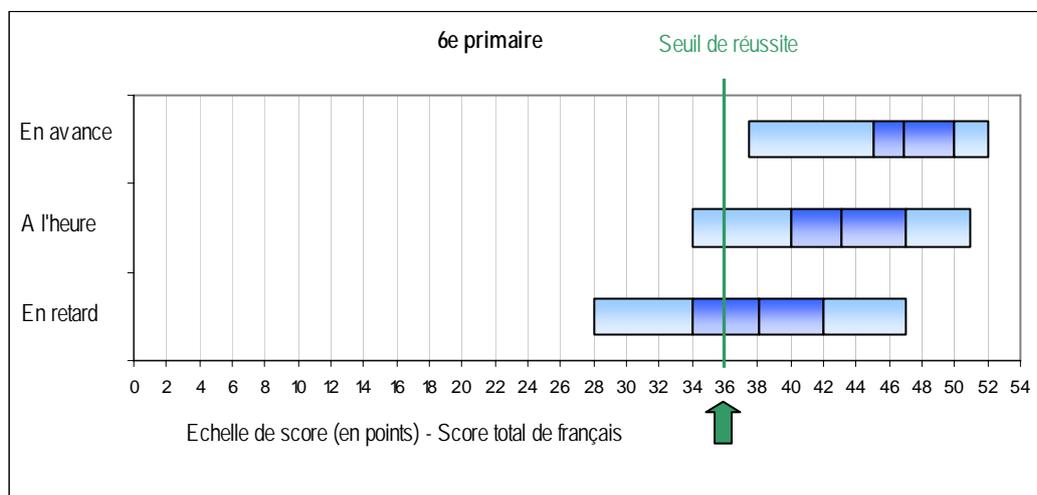
³² La catégorie socioprofessionnelle (csp) est décomposée en trois modalités, à savoir une csp dite « favorisée » qui regroupe les « cadres supérieurs ou directeurs », une csp « moyenne » composée des « employés, cadres intermédiaires et petits indépendants » et une csp « défavorisée » qui comprend les « ouvriers et divers ou sans indication ».

6P déclarent en effet le français comme leur langue maternelle et 86% des élèves d'une autre nationalité se présentent comme non francophones. Enfin, les compétences en français des enfants dont les parents sont « employés et cadres intermédiaires ou petits indépendants » se situent toujours, en moyenne, entre les compétences plus élevées des élèves de milieu favorisé (de csp « cadres supérieurs ou directeurs ») et celles, plus faibles, des enfants issus de milieux modestes (de csp « ouvriers et divers ou sans indication »).

D'autre part, si la prise en compte de l'âge s'avérait peu pertinente en 2P, la première année de scolarité obligatoire (1P) étant trop proche, il en va autrement en 6P. En effet, à ce stade de la scolarité, les élèves ont potentiellement effectué six années de scolarité obligatoire dans le système genevois d'enseignement et de formation (SGEF). Sur les 4173 élèves qui ont passé l'évaluation, 3% sont en avance dans leur scolarité par rapport à l'âge scolaire théorique de 11 ans (soit 129 élèves) et 15% sont en retard (soit 614 élèves). Les élèves en avance sont ceux qui ont bénéficié d'une dispense d'âge durant leur scolarité dans le SGEF. La législation de l'école primaire genevoise prévoit en effet la possibilité d'accorder une dispense d'âge d'une année ou plus aux enfants qui, du point de vue pédagogique, psychologique et médical, sont jugés aptes à fréquenter sans difficulté le degré supérieur à leur classe d'âge³³. Sans surprise ces élèves sont ceux qui obtiennent, en moyenne, les meilleurs résultats (graphique 58) dans les deux domaines considérés. Sur une échelle de 54 points, leur score total moyen de français est de 47 points et leur taux de réussite est de 96%. A l'inverse, les élèves en retard dans leur scolarité, qui sont ceux qui éprouvent les plus grandes difficultés (redoublement pour des raisons diverses, arrivée plus tardive dans le SGEF, etc.) obtiennent un score moyen de 38 points et un taux de réussite de 67%.

Par ailleurs, comme en 2P, les différences de score moyen mentionnées ci-dessus ne doivent pas faire oublier le fait que les plus grandes différences de scores s'observent au sein même des sous-populations d'élèves considérées et non entre groupes d'élèves.

Graphique 58. Dispersion des scores des élèves de 6P selon l'âge



Au CO, la scolarité est adaptée au rythme d'apprentissage des jeunes. En effet, dès la fin de la 6P, les élèves admis au CO sont orientés, sur la base de leurs résultats scolaires, dans l'un des trois types de regroupements : A (à effectifs ordinaires), B (à effectifs réduits), C (à petits effectifs) ou dans une classe H pour les trois collèges à niveaux et options. En raison de la faiblesse des effectifs considérés

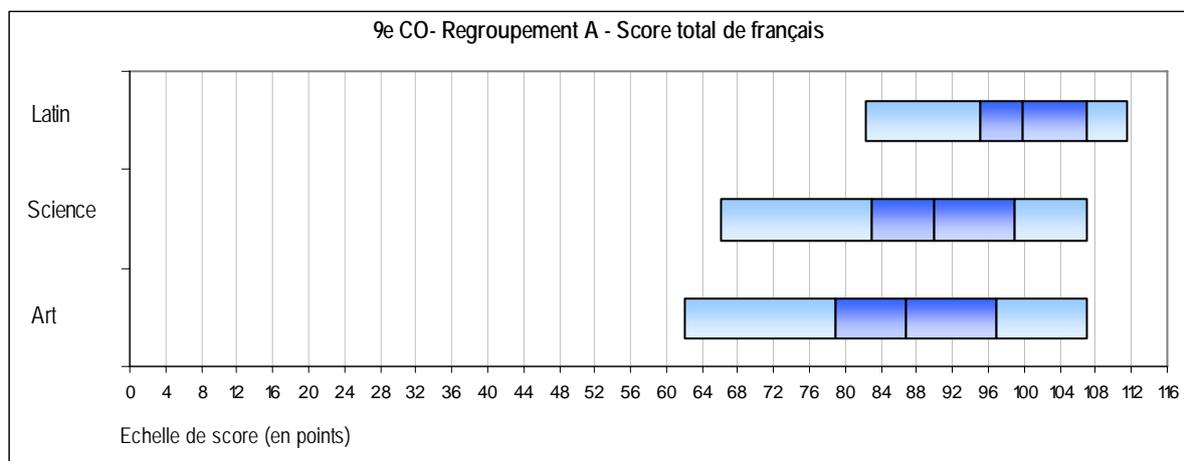
³³ Pour plus de précisions, voir L. Achkar de Gottrau et V. Jendoubi, *La dispense d'âge dans l'enseignement primaire genevois*, Note d'information du SRED n° 6, août 2000 et L. Achkar de Gottrau et V. Jendoubi, *La dispense d'âge : le point de vue des enseignant-e-s une année après l'examen*, Note d'information du SRED n° 19, mai 2005.

(95 élèves), le regroupement C a été supprimé des analyses. Les autres regroupements sont traités séparément en raison des différences de public qu'ils accueillent.

En 9^e du cycle d'orientation - Regroupement A

2340 élèves appartenant au regroupement A de 9^e du CO ont passé l'évaluation commune de français en juin 2006. Dans l'ensemble des domaines évalués, les filles réussissent légèrement mieux que les garçons. Pour les autres caractéristiques sociodémographiques mentionnées précédemment, on retrouve le même type de différences que celles observées chez les élèves de 2P et 6P. A ce stade de la scolarité on dispose, en plus des caractéristiques sociodémographiques habituelles, de l'option choisie par les élèves. L'option science, qui est la plus courante, concerne plus de la moitié d'entre eux (52.3%). Les options art et latin sont respectivement choisies par 22.5% et 25.2% des élèves. Si, en moyenne, peu de différences séparent les élèves ayant choisi les options science et art (au profit des options science) il n'en va pas de même pour les élèves latinistes qui obtiennent des résultats nettement meilleurs que les autres (graphique 59). Leur score total moyen de français s'élève en effet à 99.8 points sur une échelle qui en comporte 116. Les scores moyens des élèves ayant choisi les options science et art sont respectivement de 89.9 points et 86.8 points. Sans surprise, les écarts de rendement sont donc importants : plus de 86% chez les latinistes contre 77% chez les scientifiques et moins de 75% chez ceux qui ont choisi l'option art. Par ailleurs, le groupe des élèves latinistes apparaît bien plus homogène que les autres. On retrouve des différences similaires dans le domaine de la compréhension de l'écrit. Ces résultats confirment un fait bien connu du fonctionnement du SGEF, à savoir que l'option latin est traditionnellement celle à laquelle se destinent les élèves dont les compétences sont les meilleures.

Graphique 59. Dispersion des scores des élèves de 9CO-A selon l'option

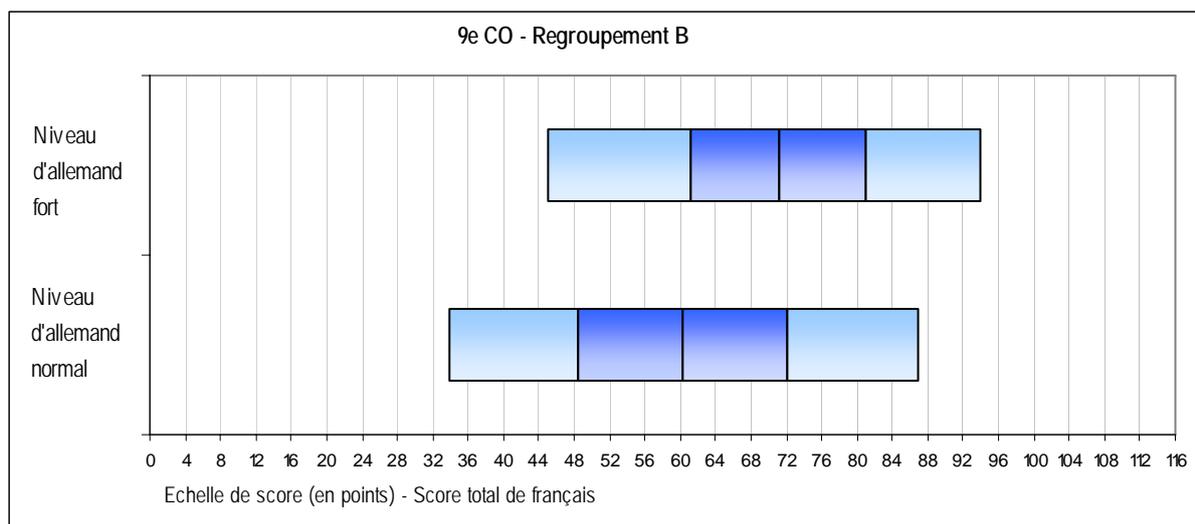


En 9^e du cycle d'orientation - Regroupement B

Chez les 960 élèves de 9^e du CO appartenant au regroupement B, à quelques exceptions près, on retrouve des résultats observés dans les degrés du primaire ainsi que dans le regroupement A du CO. Une première différence apparaît lorsque l'on s'intéresse à la catégorie socioprofessionnelle des élèves. En effet, dans le regroupement B, seul un petit nombre d'enfants sont issus de milieu favorisé (une cinquantaine d'élèves). Ils obtiennent des résultats moyens identiques et non supérieurs à ceux des enfants dont les parents sont « employés et cadres intermédiaires ou petits indépendants ». En revanche leurs compétences restent, comme précédemment, plus élevées en moyenne que celles des enfants issus de milieu modeste, majoritaires en 9CO-B (55% des effectifs). Comme pour le regroupement A, on dispose aussi de l'information sur l'option choisie par les élèves du regroupement B. Ceux qui ont opté pour l'option science conservent un léger avantage sur ceux qui ont choisi l'option art. Les différences sont nettement plus marquées lorsque l'on considère le niveau des

enseignements en mathématiques et en allemand. Des exigences plus élevées dans ces deux matières doivent en effet permettre aux meilleurs éléments d'intégrer le Collège de Genève principalement destiné aux élèves du regroupement A. Sans surprise les élèves qui, d'après leurs résultats scolaires, ont été placés dans les niveaux forts en mathématiques et en allemand sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. Ainsi le score total moyen des élèves de niveau fort en allemand est de 71.2 points sur 116 (graphique 60). Il n'est que de 60.3 points chez les élèves de niveau normal.

Graphique 60. Dispersion des scores des élèves de 9CO-B selon le niveau d'enseignement en allemand

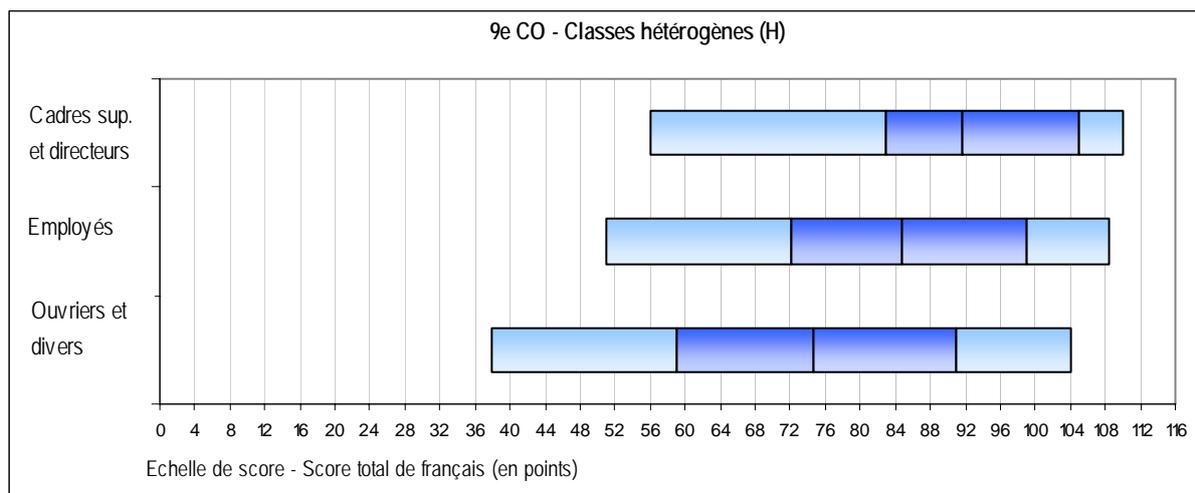


En 9^e du cycle d'orientation - Niveaux et options

Contrairement aux élèves scolarisés dans les regroupements A et B, les élèves des classes hétérogènes³⁴ (9CO-H) n'ont fait l'objet d'aucune orientation sur la base de leurs résultats scolaires antérieurs. Ceci explique que, de manière générale, leurs résultats moyens à l'évaluation commune de français se situent entre ceux, plus faibles, des élèves de regroupement B et ceux, plus élevés, des élèves de regroupement A. La grande diversité des 732 élèves des classes de 9CO-H du point de vue des compétences scolaires se traduit, sans surprise, par une grande hétérogénéité de caractéristiques sociodémographiques. En termes de résultats à l'évaluation cantonale commune, ceci se matérialise par des dispersions de scores plus importantes que celles observées au sein des regroupements A et B. On retrouve toutefois les mêmes effets des caractéristiques sociodémographiques que ceux mentionnés précédemment. Ainsi, dans les deux domaines considérés, les filles réussissent légèrement mieux que les garçons, les élèves francophones surclassent ceux dont le français n'est pas la langue maternelle et, en lien avec ce résultat, les enfants suisses ont des compétences moyennes supérieures à celles des non suisses. Par ailleurs, l'âge scolaire des élèves reste un indicateur pertinent des difficultés ou facilités de chacun. La csp révèle quant à elle, comme dans les autres degrés ou regroupements, un certain nombre d'inégalités dans l'acquisition de compétences (graphique 61). En effet, les enfants issus de milieu favorisé sont toujours ceux qui affichent les meilleurs résultats, avec un rendement de 79% à l'épreuve de français dans son ensemble. Chez ceux issus des milieux les plus modestes ce chiffre n'est que de 64%. Enfin les différences observées selon l'option ou le niveau des enseignements en allemand et mathématiques perdurent et restent très prononcées.

³⁴ Seuls trois collèges (Bois-Caran, Budé et Coudriers) sur vingt fonctionnent avec le système des niveaux et options.

Graphique 61. Dispersion des scores des élèves de 9CO-H selon la catégorie socioprofessionnelle



Analyses multivariées : le contrôle des effets de structure

La prise en compte de caractéristiques sociodémographiques des élèves dans l'analyse des résultats aux évaluations cantonales communes de français semble indiquer qu'il existe un lien entre ces caractéristiques et le niveau des compétences de l'élève. Il faut cependant être attentif au fait que les effets observés ci-dessus peuvent s'expliquer par des différences de structure entre les sous-populations d'élèves considérées. On a par exemple constaté que les élèves de nationalité suisse réussissent en moyenne mieux que les autres. Cette différence peut être en partie liée au fait que le français est la langue maternelle de la majorité d'entre eux. A l'inverse, bon nombre d'enfants non suisses déclarent être non-francophones. L'influence de la nationalité sur les résultats persisterait-elle si on contrôlait le facteur langue maternelle ? La mise en œuvre de régressions linéaires multiples basées sur la méthode des moindres carrés ordinaires (MCO)³⁵ est une démarche analytique qui nous permet de neutraliser les effets de structure. Dès lors on peut identifier les variables qui ont un « effet propre » sur le score obtenu à l'évaluation cantonale. Rappelons ici que le terme d'« effet » ne s'interprète pas nécessairement comme un lien de causalité. La régression par les MCO permet simplement de formaliser la relation qui existe, « toutes choses égales par ailleurs », entre une caractéristique de l'élève et le score que ce dernier obtient dans les domaines évalués.

En 2P, dans les deux domaines considérés, le fait d'être une fille ainsi que l'appartenance à un milieu social favorisé sont les caractéristiques qui, toutes choses égales par ailleurs, ont un lien propre significativement positif avec le score obtenu à l'évaluation cantonale. A l'inverse ne pas être Suisse, ne pas être francophone ou encore être issu d'un milieu social modeste sont les variables qui conservent un effet propre négatif, toutes choses égales par ailleurs, sur le résultat à l'épreuve de français dans son ensemble et en compréhension de l'écrit en particulier. Si la régression par les MCO permet d'identifier les caractéristiques sociodémographiques qui jouent effectivement un rôle sur les performances d'un élève à l'épreuve cantonale, elle permet aussi de savoir dans quelle mesure ces

³⁵ Dans la régression par les MCO on cherche à expliquer le score obtenu par un élève (aussi appelé « variable expliquée ») en fonction de variables « explicatives » qui correspondent à ses caractéristiques, qu'elles soient sociodémographiques (âge, genre, csp, langue maternelle, etc.) ou d'une autre nature (option, niveau des enseignements en mathématiques ou en allemand, etc.). A chacune de ces variables explicatives la régression par les MCO associe un coefficient estimé qui représente l'effet propre de chaque variable sur le score obtenu à l'évaluation cantonale. Chacun de ces effets s'interprète comme la variation positive ou négative du score (en nombre de points) induite par une variation de la variable explicative considérée (p. ex. le passage de *garçon* à *fille* ou de *non-francophone* à *francophone*) alors même que toutes les autres variables explicatives ne changent pas de valeur. C'est pourquoi on parle d'effet propre « toutes choses égales par ailleurs ».

caractéristiques expliquent le score obtenu. En effet, le coefficient de détermination ajusté (aussi appelé R^2 ajusté) est une statistique qui permet de déterminer la part de variance expliquée par le modèle. Ainsi, il apparaît que le genre, la catégorie socioprofessionnelle, la langue maternelle et la nationalité n'expliquent que 9% des variations du score de compréhension de l'écrit et 12% des variations du score total de français. Bien que les facteurs mentionnés précédemment aient un rôle en matière d'acquisition de compétences en français, ce dernier reste donc relativement modeste et la relation avec le score obtenu à l'évaluation cantonale est loin d'être totalement déterministe.

En 6P, à l'exception du genre qui ne possède aucun effet propre statistiquement significatif sur le score total de français ainsi que sur le score de compréhension de l'écrit, les effets propres observés sont les mêmes que ceux mis en évidence chez les 2P. On notera que le fait d'être en avance dans la scolarité par rapport à un âge théorique s'ajoute à la liste des caractéristiques qui ont un lien propre positif avec les résultats obtenus à l'évaluation cantonale. Inversement, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être en retard dans la scolarité possède un effet propre négatif. Par ailleurs, comme en 2P, les parts de variance expliquées restent relativement modestes puisqu'elles sont respectivement de 15% et 19% en compréhension de l'écrit et en français.

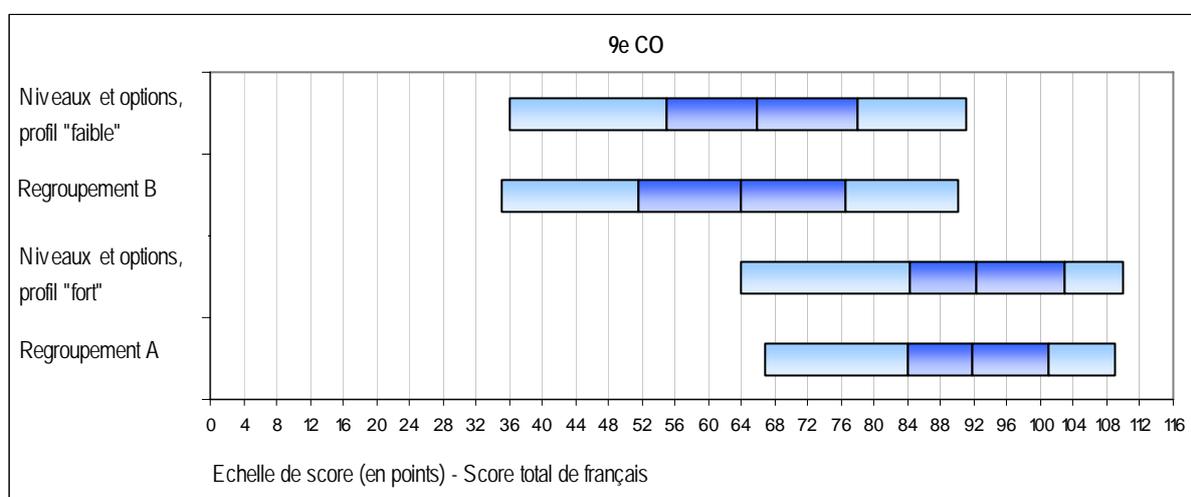
Chez les élèves du regroupement A de 9^e du CO, conformément aux éléments descriptifs mentionnés plus haut, l'analyse par les MCO révèle que, toutes choses égales par ailleurs, il existe un lien positif entre le fait d'être une fille et le score total de français obtenu à l'évaluation cantonale. Il en va de même pour le fait d'être issu d'un milieu favorisé, le fait d'être en avance dans la scolarité ou d'avoir choisi l'option latin. Les effets propres négatifs sont quant à eux associés au fait d'être en retard dans la scolarité, de ne pas être Suisse, de ne pas être francophone ou encore d'avoir choisi l'option art. En ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle, la régression par les MCO apporte des éléments nouveaux par rapport aux analyses descriptives précédentes. En effet, bien que le score total moyen des élèves issus de milieu modeste soit inférieur de près de 4 points à celui des élèves dont les parents sont « employés et cadres intermédiaires ou petits indépendants » (88.4 points contre 92 points sur une échelle qui en comporte 116), le contrôle des différents effets de structure permet de constater que, toutes choses égales par ailleurs, l'effet négatif d'appartenance à la csp la plus défavorisée disparaît. A l'exception du genre qui ne possède aucun effet propre significatif, les résultats observés dans le domaine de la compréhension de l'écrit sont similaires à ceux de l'épreuve de français dans son ensemble. Les parts de variance expliquée sont de 20% pour la compréhension de l'écrit et de 23% pour le score total de français.

Toujours au CO, dans le regroupement B les caractéristiques qui ont un lien propre positif avec le score total obtenu à l'évaluation cantonale sont le fait d'être une fille ainsi que le fait d'appartenir aux niveaux forts des enseignements en mathématiques et en allemand. On notera que l'appartenance à la csp la plus favorisée (« cadres supérieurs ou directeurs ») n'a ici aucun effet propre positif sur le score total de français. Inversement, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être en retard dans la scolarité, de ne pas être francophone, d'être issu d'un milieu modeste ou d'avoir choisi l'option art sont autant de caractéristiques de l'élève qui possèdent un effet propre négatif sur ce même score. Par ailleurs, alors même que le score total moyen des élèves non suisses est inférieur de 7 points à celui des élèves suisses (60.4 points contre 67.7 points), la régression par les MCO révèle que, toutes choses égales par ailleurs, la nationalité ne joue aucun rôle statistiquement significatif sur le résultat obtenu à l'évaluation. Enfin, dans le regroupement B comme dans le regroupement A, à l'exception du genre qui ne possède aucun effet propre significatif, les résultats observés dans le domaine de la compréhension de l'écrit sont similaires à ceux de l'épreuve de français dans son ensemble. Les parts de variance expliquée sont ici de 17% pour la compréhension de l'écrit et de 19% pour le score total de français.

La mise en œuvre de régressions par les MCO sur l'ensemble des élèves des classes hétérogènes de 9^e du CO conduit à des résultats surprenants au premier abord. En effet, la prise en compte des seules variables à caractère scolaire que sont l'option et le niveau des enseignements en allemand et en mathématiques permet d'expliquer près de 45% de la variance du score total de français. Si on ajoute l'âge, indicateur des difficultés ou facilités scolaires de chacun, on dispose alors d'un modèle qui explique près de 53% de cette même variance. Les caractéristiques sociodémographiques usuelles que sont le genre, la catégorie socioprofessionnelle ou la langue maternelle n'ont alors plus aucun effet

propre statistiquement significatif. Ce constat apparaît peu plausible au regard des résultats observés dans les regroupements A et B et conduit à s'interroger sur la nature des variables à caractère scolaire dont nous disposons. Comme on l'a mentionné précédemment, les élèves des classes hétérogènes, contrairement aux élèves scolarisés dans les regroupements A et B, n'ont fait l'objet d'aucune orientation sur la base de leurs résultats scolaires antérieurs. Bien qu'ils soient physiquement scolarisés dans les mêmes classes, par le biais des niveaux d'enseignement en allemand et en mathématiques, l'institution scolaire reconstitue au sein des classes hétérogènes des sous-groupes d'élèves dont les compétences sont semblables à celles des regroupements A ou B. Ainsi les élèves des classes hétérogènes que l'on peut qualifier de profil « fort »³⁶ obtiennent des résultats très proches de ceux des élèves de regroupement A (graphique 62). A l'inverse les autres élèves (qualifiés ici de profil « faible ») ont des résultats plutôt semblables à ceux des regroupements B. Compte tenu de ces éléments il apparaît donc plus pertinent de séparer ces deux sous-groupes d'individus dans les analyses conduites ici.

Graphique 62. Dispersion des scores des élèves de 9CO selon le regroupement



Pour les élèves des classes hétérogènes qualifiés de « profil fort », les variables qui ont un lien positif, toutes choses égales par ailleurs, avec le score total de français, sont le fait d'être issu d'un milieu favorisé et le fait d'avoir choisi l'option latin. Être en retard dans la scolarité ainsi qu'être non francophone sont quant à eux les deux éléments qui ont un effet propre négatif sur ce même score. Dans le domaine de la compréhension de l'écrit les constats sont les mêmes. Deux autres variables s'ajoutent cependant à celles évoquées précédemment : le fait d'être en avance dans la scolarité (effet positif) et le choix de l'option art (effet négatif). Les parts de variance expliquée sont de 17% pour la compréhension de l'écrit et de 20% pour le score total de français.

Chez les élèves qualifiés de « profil faible », dans les deux domaines considérés, trois caractéristiques de l'élève ont un effet propre négatif sur les scores obtenus à l'évaluation cantonale : ne pas être Suisse, être en retard dans la scolarité et avoir choisi l'option art. Les parts de variance expliquée avoisinent ici les 20%.

³⁶ Au moins un des deux niveaux d'enseignement en mathématiques et en allemand est un niveau fort et l'autre est au minimum un niveau moyen.

En bref

Dans l'enseignement primaire, les caractéristiques sociodémographiques qui ont un effet propre sur le score obtenu à l'évaluation commune sont la catégorie socioprofessionnelle, la nationalité et la langue maternelle. En effet, toutes choses égales par ailleurs, les enfants issus de milieu favorisé réussissent, *en moyenne*, mieux que ceux issus des catégories moyennes, eux-mêmes plus performants que les enfants issus de milieu modeste. D'autre part, les élèves francophones surclassent ceux dont le français n'est pas la langue maternelle et les élèves suisses ont des compétences *moyennes* supérieures à celles des élèves non suisses. On note également qu'en 2P les filles réussissent mieux que les garçons et qu'en 6P, le fait d'être en avance dans la scolarité et le fait d'être en retard possèdent respectivement un effet propre positif et négatif sur les résultats obtenus à l'évaluation cantonale.

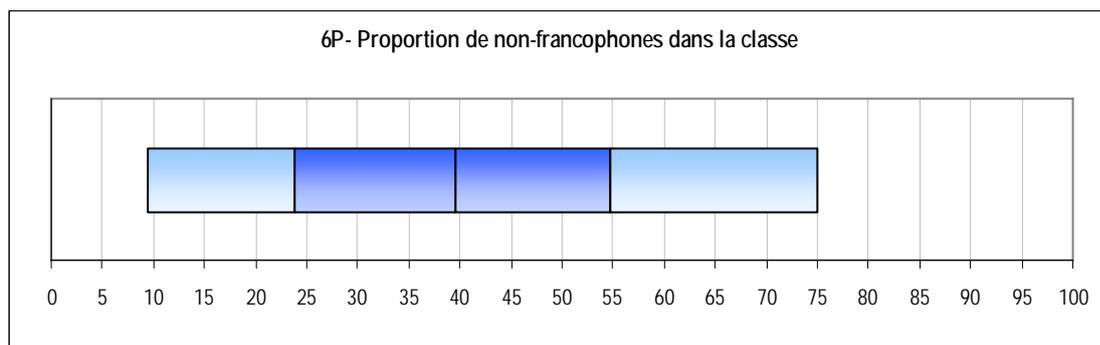
Au CO, à quelques nuances près, on retrouve des effets similaires dans l'ensemble des filières pour la langue maternelle, la nationalité, la catégorie socioprofessionnelle et l'âge. L'effet positif du genre (à l'avantage des filles) ne s'observe que dans les regroupements A et B. En termes de caractéristiques scolaires, le fait d'avoir choisi l'option latin ainsi que le fait d'être dans les niveaux d'enseignements les plus forts en mathématiques et en allemand, indicateurs du niveau des compétences de l'élève, possèdent sans surprise un lien propre positif avec le score total obtenu à l'évaluation cantonale. On observe l'effet inverse pour l'option art et les niveaux les plus faibles des enseignements de mathématiques et d'allemand.

Des différences entre élèves mais aussi entre classes : vers la mise en œuvre d'autres modèles

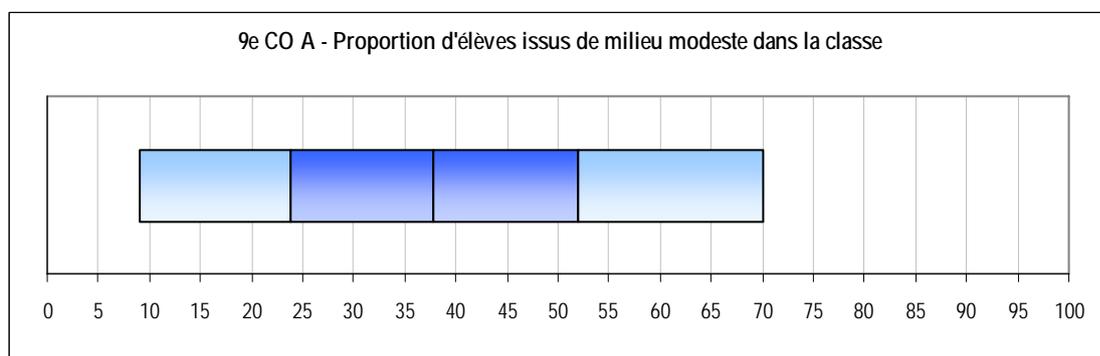
Les éléments qui précèdent nous ont permis de vérifier que les différences de résultats à l'évaluation cantonale de français sont, dans une certaine mesure, liées à des différences de caractéristiques sociodémographiques des élèves. Toutefois ces seules caractéristiques individuelles ne suffisent pas à expliquer l'ensemble du phénomène. On peut envisager, par exemple, que les caractéristiques de la classe dans laquelle un élève est scolarisé jouent également un rôle sur l'acquisition des compétences de ce dernier. Ainsi Bressoux, dans une étude française de 1994, relevait que « *le fait d'être scolarisé dans telle classe plutôt que dans telle autre n'est pas sans conséquences sur les acquisitions* » (p. 75). Des travaux antérieurs de Mingat (1984, 1991) avaient eux aussi permis de constater que les acquisitions d'élèves pourtant comparables pouvaient être plus ou moins élevées selon la classe qu'ils fréquentaient, dégageant ainsi un impact spécifique de la classe.

A Genève comme ailleurs, les classes diffèrent sensiblement de par le type de public accueilli ou leur structure. Considérons, par exemple, le cas des 238 classes de 6P qui ont été soumises à l'évaluation cantonale en juin 2006. La proportion d'élèves non francophones au sein de chaque classe est, en moyenne, de 40% dans ce degré (graphique 63). Les disparités sont toutefois importantes. Dans une soixantaine de classes (25%), moins du quart des effectifs a une autre langue maternelle que le français. Ce chiffre est au minimum de 55% pour la soixantaine de classes qui se situent à l'autre extrémité de la distribution (il y a même une douzaine de classes dans lesquelles trois quarts ou plus des effectifs ne sont pas francophones). On retrouve des différences de ce type dans tous les degrés considérés, y compris pour d'autres caractéristiques que la langue maternelle. Ainsi dans les 106 classes de 9^e A du CO, la proportion d'élèves issus de milieu modeste varie de moins de 10% à plus de 70% (graphique 64). Compte tenu de ces éléments il apparaît légitime de mettre en œuvre une démarche analytique qui, dans l'analyse des performances, permet de traiter non seulement de l'influence des caractéristiques individuelles des élèves mais aussi de l'influence qu'exerce le milieu dans lequel ces derniers étudient. La section ci-dessous est consacrée à cette démarche analytique.

Graphique 63. Proportion d'élèves non francophones dans les classes de 6P (238 classes) (en %)



Graphique 64. Proportion d'élèves issus de milieu modeste dans les classes de 9COA (106 classes) (en %)



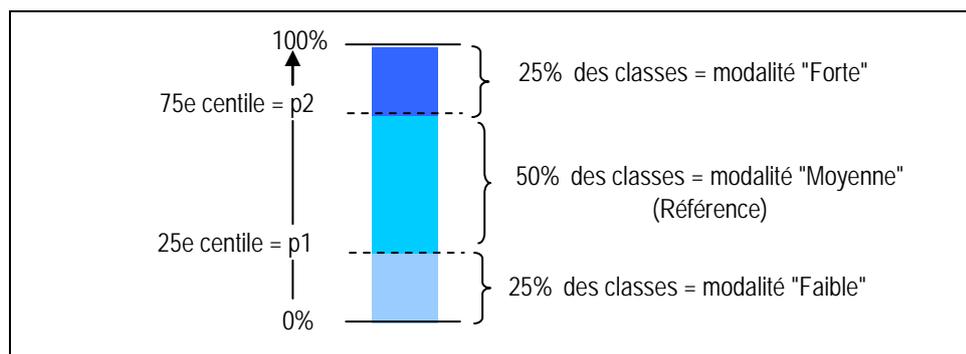
Modèles hiérarchiques linéaires : la prise en compte des effets de contexte

Chercher à rendre compte du fait que les résultats d'un élève aux évaluations cantonales de français dépendent non seulement de caractéristiques qui lui sont propres (âge, sexe, langue maternelle, origine sociale, etc.) mais aussi de caractéristiques de sa classe (effectif total, proportion d'élèves non francophones, etc.) est une démarche complexe. En effet, les techniques classiques de modélisation, en particulier la régression par les moindres carrés ordinaires (MCO), présentent un certain nombre de lacunes dès lors que l'on veut traiter de l'influence qu'exerce sur les individus le milieu dans lequel ces derniers s'insèrent. Les modèles hiérarchiques linéaires (HLM), aussi appelés « multiniveaux », dérivés des modèles linéaires classiques, ont été développés au milieu des années 80 pour combler un certain nombre de ces lacunes. Ce sont ces modèles que nous allons mettre en œuvre ici.

Caractéristiques des classes : les variables utilisées pour l'analyse

A partir des caractéristiques sociodémographiques ou scolaires des élèves que l'on a mentionnées précédemment, on peut définir un certain nombre de variables qui vont permettre de caractériser les classes dans les analyses HLM. En premier lieu on connaît la taille des classes. A partir de l'âge des élèves on va pouvoir calculer un âge moyen de la classe. Cette variable permet également d'identifier la présence d'élèves en avance ou, inversement, l'absence d'élèves en retard dans leur scolarité. En ce qui concerne le genre, la langue maternelle ou la nationalité on dispose des proportions de filles, d'élèves non francophones et d'élèves non suisses au sein des classes. Pour les besoins de l'analyse, ces diverses proportions vont être réparties en trois modalités selon le principe qui figure dans le schéma suivant.

Schéma 65. Constitution des variables « Classe » à partir des caractéristiques individuelles



Par ailleurs, pour caractériser le milieu social d'une classe à partir de la catégorie socioprofessionnelle des élèves qui la compose, nous avons tout d'abord calculé un indice. La méthode utilisée ici s'inspire de celle mise en œuvre par l'institution scolaire dans le processus d'attribution des moyens aux écoles. La formule de calcul retenue est la suivante :

- soit a = proportion d'enfants d'ouvriers et divers dans la classe
- soit b = proportion d'enfants d'employés et cadres intermédiaires ou petits indépendants dans la classe
- soit c = proportion d'enfants de cadres supérieurs ou directeurs dans la classe

$$\text{Indice} = a - b - 2c$$

L'indice calculé ci-dessus prend ses valeurs dans l'intervalle $[-200 ; 100]$. Plus sa valeur est faible et plus le public qui compose la classe est favorisé. En effet, une classe qui n'accueillerait que des enfants de cadres supérieurs ou directeurs se verrait attribuer un indice d'une valeur égale à -200 . A l'inverse, plus l'indice est élevé et plus le public scolarisé dans la classe est issu d'un milieu modeste. Selon le principe utilisé précédemment pour le genre, la langue maternelle ou la nationalité, le quart des classes dont les indices sont les plus faibles sera qualifié de classes accueillant un public « favorisé ». A l'inverse, les classes appartenant au quart supérieur de la distribution des indices seront considérées comme scolarisant un public « défavorisé ». Les autres classes (50%) sont celles dont la catégorie socioprofessionnelle peut être qualifiée de « moyenne ». A titre d'exemple, l'application de cette procédure aux classes du regroupement A de 9^e du CO révèle que celles que l'on qualifie de favorisées ont, en moyenne, un tiers de leurs effectifs qui proviennent de milieu aisé et moins de 15% qui sont issus de milieu modeste. A l'inverse, les classes considérées comme défavorisées du point de vue du public accueilli ont, en moyenne, 12% de leurs élèves qui viennent d'un milieu favorisé et 44% d'un milieu modeste.

On connaît par ailleurs l'option choisie par les élèves de 9^e du CO. On rappelle que dans les regroupements A et les classes hétérogènes il en existe trois : latin, science et art. Seules les deux dernières sont disponibles dans les regroupements B. A partir de ces informations on va pouvoir déterminer le caractère prédominant d'une option au sein d'une classe. Ainsi lorsque plus de 50% des élèves d'une classe pratiquent la même option, cette dernière sera qualifiée d'option « prédominante ». Une logique similaire est utilisée pour traiter du niveau des enseignements en mathématiques et en allemand dans les regroupements B et les classes hétérogènes.

Enfin, certaines des classes du primaire concernées par l'évaluation sont des classes à degrés multiples. Cette information sera également prise en compte dans la modélisation.

Le modèle « vide » : une simple décomposition de la variance

Dans un premier temps, avant de développer des modèles HLM plus complexes, on spécifie un modèle volontairement très simple qui n'inclut aucune variable explicative. Ce modèle, appelé modèle « vide », correspond en fait à une décomposition de la variance totale du score obtenu à l'évaluation cantonale de français en une part de variance inter-classes et une part de variance intra-classe. En d'autres termes, cette analyse préalable fournit des éléments sur la partition de la variance entre le niveau élève et le niveau classe. Elle a pour but de mettre en évidence l'existence d'une variance systématique entre les classes. En effet, si une telle variance n'existe pas il est alors inutile de développer des modèles HLM plus complexes dont l'un des objets est précisément d'expliquer cette variance.

Dans le cadre de l'évaluation cantonale de français, la décomposition de la variance totale du score évoquée ci-dessus révèle que, quels que soient le degré et le domaine considérés, la part de variance inter-classes reste modeste puisqu'elle est comprise entre 7% et 18% (tableau 66). Cela signifie que les différences entre les élèves d'une même classe sont beaucoup plus marquées que les différences entre les classes. Ce sont donc plus des différences de caractéristiques individuelles des élèves que des différences de caractéristiques des classes auxquelles ils appartiennent qui expliquent les variations du score obtenu à l'évaluation. Les ordres de grandeur des résultats présentés ici sont, par ailleurs, assez similaires à ceux mis en évidence dans une étude française réalisée par Bressoux³⁷ en 1995. Sur la base de résultats à des épreuves standardisées de lecture adressées à tous les élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2, l'auteur indique que, sur l'ensemble de la population étudiée, « la variance inter-classes s'élève à 20%, taux qui peut être considéré comme relativement faible » (p. 278).

Tableau 66. Score total de français et de compréhension de l'écrit

	Score total de français			Score de compréhension de l'écrit		
	Part de variance intra-classe (en %)	Part de variance inter-classes (en %)	Total (en %)	Part de variance intra-classe (en %)	Part de variance inter-classes (en %)	Total (en %)
2e primaire	86.4	13.6	100	86.9	13.1	100
6e primaire	91.1	8.9	100	89.8	10.2	100
9e CO - Regr. A	87.3	12.7	100	90.0	10.0	100
9e CO - Regr. B	85.6	14.4	100	82.2	17.8	100

Bien que la part de variance inter-classes soit faible, elle n'en demeure pas moins statistiquement significative. Les caractéristiques d'une classe, bien que non prépondérantes dans l'acquisition des compétences d'un élève en comparaison de la langue maternelle, de l'âge ou de l'origine sociale de ce dernier, ont donc tout de même un impact sur le résultat obtenu en compréhension de l'écrit ou à l'épreuve de français dans son ensemble. La mise en œuvre de modèles HLM devrait permettre d'expliquer cet effet de contexte.

Les modèles hiérarchiques linéaires « complets »

Une représentation simplifiée de la réalité

Nous venons de montrer ci-dessus qu'il semble opportun de prendre en compte dans l'analyse des résultats de l'évaluation cantonale non seulement les caractéristiques sociodémographiques de l'élève mais aussi les caractéristiques de la classe dans laquelle ce dernier étudie. Avant de poursuivre, il convient de garder à l'esprit que les modèles HLM, comme tous les modèles statistiques, ne sont

³⁷ P. Bressoux, *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture*, Revue française de sociologie, 1995.

qu'une approximation de la réalité. Ils ne permettent évidemment pas d'appréhender toute la complexité du comportement des élèves et des mécanismes d'acquisition de compétences. La relation entre le score obtenu aux évaluations et les caractéristiques d'un élève et de sa classe n'est, bien entendu, pas totalement déterministe. Chacun peut aisément concevoir qu'il ne suffit pas de connaître la proportion de non-francophones présents dans une classe ou l'origine sociale d'un élève pour prédire, avec certitude, le score que ce dernier obtiendra à l'évaluation en fin d'année. Ainsi, chaque élève est un cas particulier dont le résultat à l'évaluation s'écarte plus ou moins du résultat prédit par le modèle théorique.

Puisqu'un modèle est une représentation simplifiée des déterminants du phénomène étudié, il apparaît légitime de s'interroger sur la part de variance expliquée par ce modèle réducteur. Dans le cadre de la régression classique par les MCO rencontrée précédemment nous avons utilisé le coefficient de détermination ajusté (aussi appelé R^2 ajusté) pour calculer cette part de variance expliquée. Pour les modèles HLM, Snijders et Bosker (1999) précisent que le concept de part de variance expliquée est quelque peu problématique. Ils en proposent cependant une définition en transposant directement celle retenue habituellement dans le cadre des modèles classiques de régression. Les données dont nous disposons ont, du point de vue conceptuel, une structure hiérarchisée composée de deux niveaux : chaque élève (niveau 1) apprend dans une classe (niveau 2). Contrairement au modèle MCO qui ne présente qu'une unique part de variance expliquée, les modèles HLM en proposent deux (une pour chacun des niveaux considérés). La part de variance expliquée de niveau 1 (élèves) va permettre de savoir dans quelle mesure le modèle explique les différences intra-classes (entre élèves). Au niveau 2 (classe) la part de variance expliquée traduit quant à elle dans quelle mesure le modèle proposé explique les différences entre classes. Ces éléments vont donc nous permettre d'apprécier le pouvoir explicatif des modèles que nous allons mettre en œuvre. Dans un article paru en 2003, Bressoux et Pansu précisent que « *tout l'intérêt de ces modèles est de séparer les niveaux d'explication d'un phénomène. Les pourcentages de variance expliquée à chacun des niveaux ne peuvent être directement sommés pour rendre compte d'une part de variance expliquée globale du phénomène* » (p. 58).

Par ailleurs, à ce stade de l'analyse, il faut rappeler que la phase de spécification d'un modèle est une tâche extrêmement complexe pour laquelle il n'existe aucune règle claire et fixe qu'il convient de respecter. A ce sujet, Snijders et Bosker précisent que la spécification d'un modèle est l'une des parties les plus difficiles de l'inférence statistique car elle repose sur deux leviers principaux qu'il convient de manipuler simultanément : des considérations en lien avec le sujet de la recherche effectuée d'une part et des considérations statistiques d'autre part. Le but de la spécification est de parvenir à un modèle qui décrit correctement les données observées sans complications inutiles. Dormont (1999) écrit, quant à elle, que « *si l'on connaissait exhaustivement les facteurs déterminants de la variable expliquée, on pourrait construire un modèle déterministe, c'est-à-dire sans terme aléatoire. Outre le fait que ce cas de figure n'existe pas dans la réalité, on ne tient pas forcément à prendre en compte toutes les variables explicatives. En effet, modéliser exige une certaine parcimonie. Il s'agit d'établir une représentation simplifiée d'une réalité nécessairement plus complexe. L'essentiel est de construire une approximation acceptable de la relation étudiée* » (p. 10). En vertu des raisons évoquées ci-dessus, toutes les variables mentionnées précédemment, qu'elles caractérisent l'élève ou sa classe, n'apparaissent pas dans les résultats qui vont suivre. Bien que certaines de ces variables aient parfois un effet statistiquement significatif sur le score obtenu à l'évaluation, leur contribution à la part de variance expliquée, marginale, ne nous a pas incité à les retenir dans les modèles considérés comme les plus satisfaisants.

Les modèles hiérarchiques linéaires (HLM)

Les modèles hiérarchiques linéaires (HLM), aussi appelés modèles multiniveaux, ont été développés pour traiter de l'influence du milieu sur les individus. Ils s'appliquent à des données possédant une structure hiérarchisée qui comporte plusieurs niveaux. Dans le cas présent les élèves, qui constituent le niveau 1, sont scolarisés dans des classes (le milieu) qui représentent le niveau 2. Considérer que les performances d'un élève à l'évaluation cantonale de français dépendent de caractéristiques qui lui sont propres mais aussi de caractéristiques inhérentes à sa classe revient donc à intégrer la structure hiérarchisée des données dans la démarche analytique. Les modèles de régression classiques par les moindres carrés ordinaires (MCO) sont inadaptés à ce type d'exercice car ils ne permettent de raisonner qu'à un seul niveau. Par ailleurs ces modèles ne permettent pas non plus de postuler que les relations modélisées varient d'une classe à l'autre. Les modèles HLM, dérivés des modèles classiques, apportent un certain nombre de réponses à ces limites.

Le modèle de régression classique par les MCO est traditionnellement exprimé sous la forme suivante :

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_i + e_i \quad \text{avec} \quad e_i \approx N(0, \sigma^2) \quad (1)$$

où :

- y_i est le score obtenu à l'évaluation par un élève i , quelle que soit la classe dans laquelle il est scolarisé
- x_i est une caractéristique sociodémographique ou scolaire d'un élève i , quelle que soit la classe dans laquelle il est scolarisé

Dans la formulation la plus simple du modèle HLM on postule que la constante β_0 est aléatoire, autrement dit qu'elle peut varier d'une classe à l'autre. Le modèle HLM est alors défini de la manière suivante :

$$\text{au niveau 1 (élève) : } y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_1 x_{ij} + e_{ij} \quad \text{avec} \quad e_{ij} \approx N(0, \sigma^2) \quad (2)$$

$$\text{au niveau 2 (classe) : } \beta_{0j} = \beta_0 + \gamma_0 z_j + u_{0j} \quad \text{avec} \quad u_{0j} \approx N(0, \sigma_0^2) \quad (3)$$

où :

- y_{ij} est le score obtenu à l'évaluation par un élève i scolarisé dans la classe j
- x_{ij} est une caractéristique sociodémographique ou scolaire d'un élève scolarisé dans la classe j
- z_j est une caractéristique de la classe j

Remarque : d'un point de vue économétrique, la volonté de permettre à des classes d'être diversement « efficaces », autrement dit d'avoir des constantes β_{0j} différentes, se matérialise par l'utilisation d'une variable aléatoire u_{0j} dans la spécification de la variable β_{0j} au niveau 2 (équation (3)). Le coefficient β_0 représente alors une constante « moyenne » pour l'ensemble des classes.

Le modèle combiné, qui intègre les deux niveaux (équations (2) et (3)), peut alors s'exprimer ainsi :

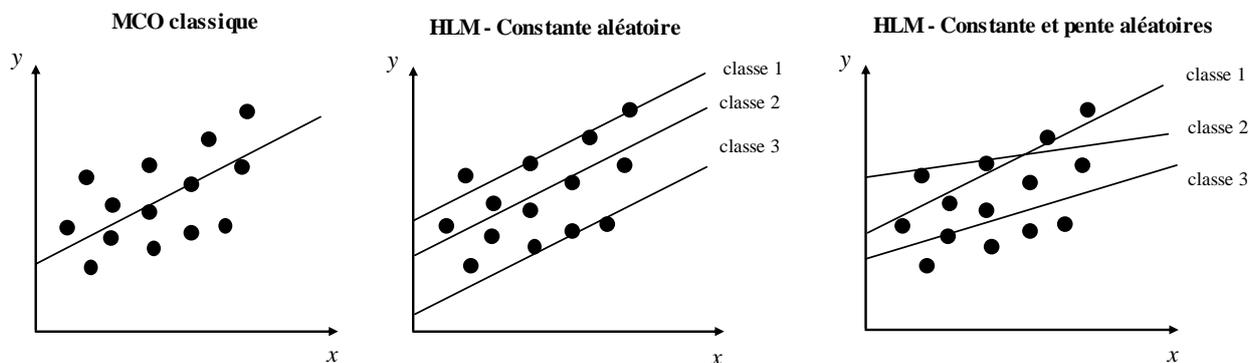
$$y_{ij} = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + \gamma_0 z_j + u_{0j} + e_{ij} \quad (4)$$

Dans le modèle ci-dessus ce sont les paramètres $\beta_0, \beta_1, \gamma_0, \sigma^2$ et σ_0^2 que l'on cherche à estimer. Pour ce faire, sous l'hypothèse de distribution normale des termes aléatoires e_{ij} et u_{0j} , nous avons retenu la méthode du maximum de vraisemblance restreint (REML) préconisée dans la littérature économétrique. Par ailleurs, d'après l'équation (4) ci-dessus on constate que le modèle multiniveaux peut être décomposé en une partie fixe (les coefficients de régression β_0, β_1 et γ_0) et une partie aléatoire composée de deux variances : la variance individuelle σ^2 (niveau élève) et la variance de la constante σ_0^2 (niveau classe). C'est cette partie aléatoire qui est fondamentale et qui distingue le modèle multiniveaux du modèle de régression par les MCO. Dans le modèle multiniveaux, la partie aléatoire apparaît en effet à chacun des niveaux de la structure hiérarchisée des données, c'est-à-dire au niveau des élèves et au niveau des classes. Dans le modèle MCO l'effet aléatoire n'intervient qu'au niveau des élèves, c'est-à-dire que l'on suppose que σ_0^2 est nulle.

Du point de vue graphique, si le modèle de régression classique par les MCO se traduit par une droite de régression unique pour l'ensemble des élèves et des classes, le modèle HLM fournit quant à lui une droite de régression pour chaque classe j de la population d'élèves considérée. Dans le cas présenté ci-dessus, seule la constante est supposée aléatoire ce qui implique que toutes les droites obtenues sont parallèles entre elles. Elles ne diffèrent que par leur origine. Une formulation plus complexe du modèle permet aussi de supposer que les pentes sont aléatoires, autrement dit que les relations entre le score obtenu et les caractéristiques sociodémographiques ou scolaires ne sont pas les mêmes dans toutes les classes.

Dans l'équation (2), on aura alors non plus β_1 mais β_{1j} avec une équation supplémentaire, au niveau 2, du type $\beta_{1j} = \beta_1 + \gamma_1 z_j + u_{1j}$ et $u_{1j} \approx N(0, \sigma_1^2)$. Cette formulation du modèle permet alors d'estimer d'éventuels effets d'interaction entre les caractéristiques individuelles et celles de la classe.

Remarque : les termes aléatoires u_{0j} et u_{1j} ne sont pas des paramètres au sens statistique du terme. Ce sont des variables dites « latentes » qui ne sont pas directement observées. Une estimation de leurs valeurs est cependant nécessaire lorsque l'on souhaite représenter les droites dont il est question ci-dessus. Elle peut être obtenue par une méthode appelée estimateur empirique de Bayes ou estimateur bayésien.



La plupart des modèles HLM retenus dans cette publication correspondent au cas où seule la constante est aléatoire. Seuls les modèles utilisés pour le regroupement A du CO ont aussi des pentes aléatoires.

Interprétation des résultats

L'objet de cette section est de donner les clés de lecture indispensables à la compréhension des résultats des analyses multiniveaux présentés ci-dessous. En effet, le commentaire exhaustif et détaillé des résultats chiffrés pour les deux domaines et cinq degrés considérés (soit 10 tableaux au total) comporterait de multiples redites. Nous nous limiterons donc à l'exposé des faits saillants en laissant le soin au lecteur qui le désire d'entrer dans le détail s'il en éprouve le besoin.

La première information que l'on considère dans les résultats des modèles HLM est le signe et la valeur des effets fixes estimés. Ces derniers traduisent l'impact spécifique de chaque variable explicative sur le score obtenu à l'évaluation cantonale. Ils s'interprètent comme des effets « propres », c'est-à-dire toutes choses égales par ailleurs. Considérons le cas d'une variable explicative quantitative comme la taille de la classe. Le coefficient de régression qui lui est associé indique de combien de points varie, *en moyenne*, le score d'un élève quand la taille de la classe varie d'une unité, toutes les autres variables explicatives introduites dans la modélisation étant maintenues constantes. Lorsque la variable explicative est qualitative (langue maternelle, csp, etc.) l'interprétation du coefficient de régression est un peu différente puisque ce dernier correspond à la variation du score induite par le passage d'une modalité de référence à une autre modalité de cette variable. Considérons par exemple le cas de la langue maternelle en 2P. Le coefficient estimé associé à cette variable est, dans le domaine de la compréhension de l'écrit, égal à -1 . Cela signifie que, sur une échelle de 19 points, le score de compréhension de l'écrit d'un élève non francophone diminue, *en moyenne*, de un point par rapport à celui d'un élève francophone (référence), toutes choses égales par ailleurs (en l'occurrence à genre, catégorie socioprofessionnelle et public de la classe identiques).

La seconde information qu'il convient d'analyser dans les tableaux qui vont suivre correspond aux parts de variance expliquées au niveau élève ainsi qu'au niveau classe. Ces chiffres sont respectivement de 8.6% et 17.6% pour la compréhension de l'écrit en 2P. Notre modèle le plus satisfaisant explique donc mieux les différences de score liées à des différences inter-classes (entre classes). Les différences intra-classe restent inexplicées dans une très large mesure.

Ces parts de variance expliquées, qui sont un indicateur de pertinence globale du modèle, sont également à mettre en relation avec la décomposition de la variance totale du score issue de l'estimation du modèle « vide ». Reprenons le cas de la compréhension de l'écrit chez les élèves de 2P. La décomposition de la variance totale du score a permis de chiffrer la part de variance intra-classe à 87% et la part de variance inter-classes à 13% (tableau 66). Les variations du score sont donc majoritairement liées à des différences de caractéristiques individuelles, les différences entre classes ayant un rôle beaucoup plus modeste. Le modèle le plus satisfaisant que nous avons élaboré intègre trois caractéristiques individuelles : la langue maternelle, le genre et la catégorie socioprofessionnelle. La part de variance expliquée au niveau élève est, comme nous l'avons vu, de 8.6%. En d'autres termes cela signifie que les trois variables retenues permettent d'expliquer 8.6% des variations du score liées à des différences entre élèves (autrement dit 8.6% de la variance intra-classe qui représente 87% de la variance totale du score de compréhension de l'écrit). Une seule caractéristique de la classe a été retenue dans ce même modèle, à savoir le milieu social de la population accueillie. La part de variance expliquée au niveau classe est de 17.6%. La prise en compte de cette variable de niveau 2 permet donc d'expliquer 17.6% des variations du score liées à des différences entre classes (soit 17.6% de la variance inter-classes qui, rappelons le, ne représente que 13% de la variance totale du score de compréhension de l'écrit).

Faits saillants dans l'enseignement primaire

De manière générale, dans l'enseignement primaire, les différences de résultats à l'évaluation cantonale de français sont majoritairement liées à des différences de caractéristiques individuelles, le rôle des classes demeurant relativement modeste. Les modèles HLM les plus satisfaisants expliquent cependant mieux la variance inter-classes que la variance intra-classe. Au niveau des élèves de 2P et 6P, dans les deux domaines considérés, la langue maternelle et la catégorie socioprofessionnelle sont des variables qui ont un effet propre, toutes choses égales par ailleurs, sur le score obtenu à l'évaluation. Ainsi, les élèves non francophones obtiennent, *en moyenne*, des résultats plus faibles que ceux dont le français est la langue maternelle. Il en va de même pour les enfants issus d'un milieu modeste par rapport aux enfants appartenant à la classe moyenne. Inversement il existe un lien positif, toutes choses égales par ailleurs, entre le score obtenu et le fait d'être issu d'un milieu favorisé. En 2P on constate également que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons à origine sociale, langue maternelle et caractéristiques de la classe identiques. Cet effet propre positif du genre sur le score obtenu à l'évaluation ne se retrouve pas en 6P. Dans ce dernier degré, l'âge s'ajoute à la liste des caractéristiques individuelles qui possèdent un effet sur le score obtenu en compréhension de l'écrit ou à l'épreuve de français dans son ensemble.

En ce qui concerne les caractéristiques de la classe qui ont un impact sur le résultat d'un élève à l'épreuve cantonale, on constate que l'origine sociale du public accueilli joue un rôle. Ainsi, à caractéristiques individuelles identiques, un élève scolarisé dans une classe qui accueille un public plutôt favorisé obtient, *en moyenne*, de meilleurs résultats qu'un élève scolarisé dans une classe dont la population peut globalement être considérée comme issue de la classe moyenne. Inversement, un élève scolarisé dans une classe à public défavorisé obtient des scores plus faibles. La proportion d'élèves non francophones dans la classe a également un effet, toutes choses égales par ailleurs, sur le score total de français obtenu par les enfants de 2P et 6P. Enfin, en 6P, il existe un lien négatif entre l'âge moyen de la classe et le score qu'un enfant obtient dans les deux domaines considérés. Cette variable constitue un indicateur du plus ou moins grand nombre d'élèves en difficulté au sein des classes (plus l'âge moyen de la classe est élevé et plus le nombre d'élèves en retard y est important). A caractéristiques individuelles identiques, être scolarisé dans une classe qui comporte plus d'élèves en difficulté, a donc, *en moyenne*, un effet négatif sur l'acquisition des compétences.

Tableau 67. Résultats des analyses multiniveaux pour la 2P

Score total de français

Part de variance expliquée au niveau élève = 11.6%
Part de variance expliquée au niveau classe = 26.5%

		2e primaire		
		Score total de français (45 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		37.3	(0.12)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-1.9	(0.17)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe	Fille	1.0	(0.15)	***
	<i>Garçon</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	0.9	(0.20)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvrier et divers	-1.4	(0.18)	***
Caractéristiques de la classe				
Csp de la classe	Public de CSP "favorisée"	1.1	(0.31)	***
	Public de CSP "moyenne"	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Public de CSP "défavorisée"	-1.8	(0.88)	***
Proportion d'élèves non francophones	Faible proportion d'élèves non francophones	0.9	(0.30)	***
	<i>Proportion moyenne d'élèves non francophones</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Score de compréhension de l'écrit

Part de variance expliquée au niveau élève = 8.6%
Part de variance expliquée au niveau classe = 17.6%

		2e primaire		
		Score de compréhension de l'écrit (19 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		14.8	(0.07)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-1.0	(0.10)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe	Fille	0.4	(0.09)	***
	<i>Garçon</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	0.6	(0.12)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvrier et divers	-0.8	(0.11)	***
Caractéristiques de la classe				
Csp de la classe	Public de CSP "favorisée"	0.7	(0.18)	***
	Public de CSP "moyenne"	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Public de CSP "défavorisée"	-1.0	(0.20)	***

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Tableau 68. Résultats des analyses multiniveaux pour la 6^eP

Score total de français

Part de variance expliquée au niveau élève = 17.5%
 Part de variance expliquée au niveau classe = 28.4%

		6 ^e primaire		
		Score total de français (54 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		42.6	(0.12)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-1.4	(0.20)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Age scolaire	En avance dans sa scolarité	2.9	(0.41)	***
	<i>A l'heure dans sa scolarité</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard dans sa scolarité	-4.2	(0.27)	***
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	1.4	(0.23)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvrier et divers	-1.3	(0.20)	***
Caractéristiques de la classe				
Age moyen de la classe		-1.4	(0.53)	**
Csp de la classe	Public de CSP "favorisée"	0.9	(0.27)	***
	Public de CSP "moyenne"	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Public de CSP "défavorisée"	-0.9	(0.34)	**
Proportion d'élèves non francophones	Forte proportion d'élèves non francophones	-1.2	(0.36)	***
	<i>Proportion moyenne d'élèves non francophones</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Score de compréhension de l'écrit

Part de variance expliquée au niveau élève = 13.4%
 Part de variance expliquée au niveau classe = 20.0%

		6 ^e primaire		
		Score de compréhension de l'écrit (22 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		16.7	(0.07)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-0.7	(0.10)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Age scolaire	En avance dans sa scolarité	1.3	(0.22)	***
	<i>A l'heure dans sa scolarité</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	En retard dans sa scolarité	-1.9	(0.14)	***
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	0.7	(0.12)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvrier et divers	-0.7	(0.10)	***
Caractéristiques de la classe				
Age moyen de la classe		-0.7	(0.28)	**
Csp de la classe	Public de CSP "favorisée"	0.6	(0.15)	***
	Public de CSP "moyenne"	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Public de CSP "défavorisée"	-0.8	(0.19)	***

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Faits saillants au cycle d'orientation

Au CO, comme dans l'enseignement primaire, les différences de résultats à l'évaluation cantonale de français sont plus fortement liées à des différences de caractéristiques individuelles qu'à des différences entre classes. Toutefois, à l'exception du regroupement B, les modèles hiérarchiques linéaires retenus expliquent mieux, ici aussi, la variance inter-classes que la variance intra-classe. En ce qui concerne le regroupement B, si nous pouvons vérifier que les classes y sont, comme ailleurs, diversement « efficaces » (autrement dit un élève qui possède les mêmes caractéristiques sociodémographiques et scolaires ne réussit pas de la même façon à l'évaluation selon la classe dans laquelle il est scolarisé), nous ne parvenons pas en revanche à expliquer pourquoi à l'aide des informations dont nous disposons. En effet, la seule variable de niveau 2 qui possède un effet propre statistiquement significatif est la prédominance du niveau fort des enseignements en mathématiques. Cependant malgré l'introduction de cette variable dans le modèle, la part de variance inter-classes expliquée est nulle ou presque dans les deux domaines considérés, ce qui revient à dire qu'en réalité le niveau des enseignements en mathématiques ne possède aucun pouvoir explicatif. Comme nous l'avons mentionné précédemment, un modèle statistique n'est qu'une représentation simplifiée d'une réalité plus complexe. D'autres caractéristiques de la classe que celles prises en compte ont manifestement un impact sur le score obtenu par les élèves en compréhension de l'écrit et plus généralement en français. La population scolaire que l'on oriente en regroupement B est constituée d'élèves en difficulté. Peut-on supposer que dans ce regroupement plus qu'ailleurs, les caractéristiques de l'enseignant et de ses pratiques soient déterminantes en matière d'acquisition de compétences ? A ce sujet Bressoux (1995) relevait que « *les caractéristiques des classes, qu'elles indiquent le type de public accueilli (niveau moyen d'acquisitions, pourcentage d'élèves défavorisés, pourcentage d'étrangers, hétérogénéité...) ou bien les structures (nombre d'élèves, nombre de cours...), ne rendent compte que d'une faible part des effets des classes (...) ce qui donne à penser que l'effet-classe est constitué en grande partie d'un effet-maître* » (p. 281).

Au niveau des caractéristiques individuelles, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'être non-francophone a toujours, *en moyenne*, un effet propre négatif sur le score obtenu à l'évaluation, quels que soient le domaine et le regroupement considérés. Par ailleurs, les filles réussissent mieux l'épreuve de français dans son ensemble. En compréhension de l'écrit, ceci reste vrai dans les seules classes hétérogènes. La catégorie socioprofessionnelle joue également un rôle en matière de réussite à l'épreuve cantonale, rôle qui diffère cependant d'un regroupement à l'autre. Ainsi, dans les classes hétérogènes, à genre, langue maternelle et âge moyen de la classe identiques, un élève issu de milieu favorisé obtient, en moyenne, un score total de français supérieur de 5 points à celui d'un élève appartenant à la classe moyenne (sur une échelle de 116 points). Un élève issu de milieu de modeste obtient quant à lui un score inférieur de 7 points à celui de ces mêmes élèves de classe moyenne. Dans le regroupement A, seul l'effet positif d'appartenance au milieu le plus favorisé persiste, les élèves de milieu modeste n'obtenant plus, toutes choses égales par ailleurs, des résultats inférieurs à ceux de la classe moyenne. Ceci s'explique en partie par le fait que les enfants de milieu modeste scolarisés dans le regroupement A sont ceux dont les compétences justifient la présence dans la filière où les exigences sont les plus élevées. En regroupement B seul l'effet négatif d'appartenance au milieu modeste persiste. La cinquantaine d'élèves issus de milieu favorisé scolarisés dans ce regroupement ne possèdent pas de compétences supérieures à celles des élèves de la classe moyenne, leur présence en regroupement B attestant que ce sont bien des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires importantes en dépit de leur origine sociale. Dans les regroupements A et B les autres variables de niveau 1 qui ont un effet propre statistiquement significatif sur le score obtenu à l'évaluation cantonale sont l'option et/ou le niveau des enseignements en mathématiques et en allemand. On sait que ces caractéristiques sont indirectement un indicateur du niveau des compétences d'un élève du point de vue de l'institution scolaire.

L'estimation des effets de contexte révèle qu'en regroupement A, trois variables qui caractérisent la classe agissent, toutes choses égales par ailleurs, sur l'acquisition des compétences d'un élève : l'âge moyen de la classe, l'option prédominante ainsi que la proportion d'élèves non francophones. Les deux premières peuvent être considérées, dans une certaine mesure, comme des indicateurs du niveau de compétences d'une classe. Pour simplifier on pourrait dire qu'*en moyenne*, à caractéristiques

individuelles (sociodémographiques et scolaires) identiques, on obtient de meilleurs résultats lorsque l'on est scolarisé dans une classe de « bons » élèves. Ce résultat ne signifie pas pour autant qu'il faille constituer des classes de niveau. En effet, si certaines études comme celle de Davezies (2005) sur l'enseignement primaire français révèlent que « *le niveau scolaire des camarades de classe a une influence significative sur les acquis des élèves* » (p. 190), elles indiquent aussi que « *les meilleurs élèves sont relativement insensibles au niveau scolaire de leurs camarades, tout en ayant une influence positive sur les acquis des moins bons élèves* » (ibid.)³⁸.

³⁸ Contrairement à l'étude française mentionnée, à Genève il n'a malheureusement pas été possible de contrôler le niveau initial des élèves. Nous ne pouvons donc pas déterminer si le meilleur niveau des élèves dans les « bonnes » classes est le fruit de l'influence du niveau des pairs ou la simple résultante d'une agrégation statistique.

Tableau 69. Résultats des analyses multiniveaux pour le regroupement A

Score total de français

Part de variance expliquée au niveau élève = 20.9%

Part de variance expliquée au niveau classe = 28.4%

		9e CO - Regroupement A		
		Score total de français (116 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		91.6	(0.42)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-4.4	(0.58)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe	Fille	1.4	(0.45)	***
	<i>Garçon</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Age scolaire	En retard dans sa scolarité	-7.1	(0.98)	***
	<i>A l'heure dans sa scolarité</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	2.5	(0.55)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Option	Latin	8.7	(0.79)	***
	<i>Science</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Art	-2.8	(0.78)	***
Caractéristiques de la classe				
Age moyen de la classe		-15.0	(4.66)	***
Option prédominante	Latin	3.8	(1.22)	***
	<i>Science</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Art	-3.2	(1.39)	**
Proportion d'élèves non francophones	Forte proportion de non francophones	-2.1	(1.03)	**
	<i>Proportion moyenne de non francophones</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Effet d'interaction				
Forte % de non francophones dans la classe X être en retard dans sa scolarité		-8.4	(2.7)	***

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Score de compréhension de l'écrit

Part de variance expliquée au niveau élève = 17.9%

Part de variance expliquée au niveau classe = 25.5%

		9e CO - Regroupement A		
		Score de compréhension de l'écrit (70 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		55.3	(0.24)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-2.9	(0.38)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Age scolaire	En retard dans sa scolarité	-4.4	(0.68)	***
	<i>A l'heure dans sa scolarité</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	1.6	(0.34)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Option	Latin	4.8	(0.46)	***
	<i>Science</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Art	-1.4	(0.50)	***
Caractéristiques de la classe				
Age moyen de la classe		-10.5	(2.59)	***
Option prédominante	Art	-2.0	(0.72)	***
	<i>Science</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Proportion d'élèves non francophones	Forte proportion de non francophones	-1.2	(0.55)	**
	<i>Proportion moyenne de non francophones</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Effet d'interaction				
Forte % de non francophones dans la classe X être en retard dans sa scolarité		-5.3	(1.86)	***

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Tableau 70. Résultats des analyses multiniveaux pour le regroupement B

Score total de français

Part de variance expliquée au niveau élève = 18.6%

Part de variance expliquée au niveau classe = environ 0%

		9e CO - Regroupement B		
		Score total de français (116 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		64.2	(0.90)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-6.1	(0.99)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe	Fille	2.5	(1.01)	**
	<i>Garçon</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Age scolaire	En retard dans sa scolarité	-4.5	(0.86)	***
	<i>A l'heure dans sa scolarité</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Ouvrier et divers	-2.6	(0.97)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Option	Science	2.2	(1.04)	**
	<i>Art</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Niveau de l'enseignement d'allemand	Fort	8.1	(1.01)	***
	<i>Normal</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Niveau de l'enseignement de mathématiques	Fort	3.9	(1.12)	***
	<i>Normal</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Caractéristiques de la classe				
Niveau de mathématiques prédominant	Fort	6.1	(2.56)	**
	<i>Normal</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Score de compréhension de l'écrit

Part de variance expliquée au niveau élève = 16.7%

Part de variance expliquée au niveau classe = environ 1%

		9e CO - Regroupement B		
		Score de compréhension de l'écrit (70 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		38.2	(0.64)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-4.4	(0.65)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Age scolaire	En retard dans sa scolarité	-2.9	(0.53)	***
	<i>A l'heure dans sa scolarité</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Ouvrier et divers	-1.5	(0.57)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Option	Science	1.6	(0.68)	**
	<i>Art</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Niveau de l'enseignement d'allemand	Fort	4.4	(0.65)	***
	<i>Normal</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Niveau de l'enseignement de mathématiques	Fort	2.8	(0.76)	***
	<i>Normal</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Caractéristiques de la classe				
Niveau de mathématiques prédominant	Fort	3.9	(1.75)	**
	<i>Normal</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Tableau 71. Résultats des analyses multiniveaux pour les classes hétérogènes

Score total de français

Part de variance expliquée au niveau élève = 14.8%

Part de variance expliquée au niveau classe = 53%

		9e CO - Regroupement H		
		Score total de français (116 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		82.6	(0.75)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-4.9	(1.65)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe	Fille	4.2	(1.33)	***
	<i>Garçon</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	4.8	(1.56)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvrier et divers	-7.2	(1.63)	***
Caractéristiques de la classe				
Age moyen de la classe		-43.0	(5.36)	***

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

Score de compréhension de l'écrit

Part de variance expliquée au niveau élève = 13.1%

Part de variance expliquée au niveau classe = 49.7%

		9e CO - Regroupement H		
		Score de compréhension de l'écrit (70 points)		
		Valeur estimée	(erreur std)	significativité
Effets fixes				
Constante		49.7	(0.46)	***
Caractéristiques de l'élève				
Langue maternelle	Non francophone	-3.2	(1.06)	***
	<i>Francophone</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Sexe	Fille	1.7	(0.84)	**
	<i>Garçon</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
Csp de l'élève	Cadre sup. et directeur	2.8	(0.94)	***
	<i>Employé, cadre interm. ou petit indep.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>	<i>Réf.</i>
	Ouvrier et divers	-4.4	(1.01)	***
Caractéristiques de la classe				
Age moyen de la classe		-24.9	(3.07)	***

** coefficient significatif au seuil de 5%; *** coefficient significatif au seuil de 1%

Source: Enquête sur l'enseignement de la lecture - SRED 2007

En bref

Au terme de cette section sur les analyses multiniveaux, on peut constater que si les résultats d'un élève aux évaluations cantonales de français dépendent, dans une certaine mesure, de caractéristiques qui lui sont propres (âge, sexe, langue maternelle, origine sociale, etc.) et de caractéristiques de sa classe (public accueilli, proportion d'élèves non francophones, etc.), les parts de variances expliquées par les modèles hiérarchiques les plus satisfaisants restent relativement modestes. La relation entre l'acquisition de compétences et les caractéristiques sociodémographiques et scolaires considérées est donc bien loin d'être déterministe. Loin des clichés couramment évoqués, il semble que les enseignants et l'institution scolaire, tout comme l'élève, conservent une grande marge de manœuvre en matière de transmission ou d'acquisition des savoirs. Par ailleurs, quand bien même l'existence d'effets-classe est indéniable, leur impact sur les compétences des élèves est toutefois modéré. Si l'origine sociale du public accueilli, la proportion de non-francophones ou le niveau de performance d'une classe³⁹ ont bien une influence sur les résultats d'un élève, ils ne sont pas pour autant déterminants. Comme indiquait Bressoux dans son étude de 1995, « *il est possible de définir empiriquement des facteurs qui rendent compte des effets des classes, (...) tout ne se réduit pas à un insaisissable art de faire, mais une part importante de la variance des performances demeure inexpliquée, nos connaissances en ce domaine sont pour l'instant limitées* » (p. 75).

³⁹ Ce niveau est indirectement traduit par l'âge moyen d'une classe (d'autant plus élevé que le nombre d'élèves en retard dans leur scolarité est important) et/ou par les options qui y prédominent.

Synthèse de la partie III

Pour l'institution scolaire genevoise les évaluations cantonales communes visent, entre autres, à dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises en vue de décisions de promotion, d'orientation ou de certification. En juin 2006, dans l'enseignement primaire, les épreuves cantonales de français ont été globalement bien réussies. En effet, en 2P, le taux de réussite est proche de 89% pour l'épreuve de français dans son ensemble (score total de français). En 6P, ce chiffre est de 88%. Ainsi la grande majorité des élèves interrogés semblent avoir atteint un niveau de compétences qui répond aux exigences définies par le système de formation. Il convient toutefois d'apporter quelques nuances à ce constat très positif. Tout d'abord, la réussite n'est pas la même dans l'ensemble des domaines évalués. En 2P la compréhension de l'oral, avec un taux de réussite de 72%, est le domaine le moins bien réussi par les élèves. En 6P, le taux de réussite le moins élevé s'observe quant à lui dans le domaine de la structuration : 76%. Enfin, en 2P comme en 6P, la compréhension de l'écrit est aussi un domaine qui pose quelques difficultés à un certain nombre d'élèves. En effet, les taux de réussite à cette composante de l'épreuve sont respectivement de 83.5% et 76%. Une analyse plus fine réalisée sur un échantillon de travaux d'élèves permet par ailleurs de constater qu'en 2P, en compréhension de l'oral et de l'écrit, ce sont plus précisément les questions qui portent sur les composantes *planification* et *textualisation* qui sont les moins bien réussies. En 6P, dans le domaine de la compréhension de l'écrit, ce sont les questions relatives à la composante *contexte* qui s'avèrent être les plus problématiques pour les élèves. Enfin, en terme d'homogénéité des performances dans les différents domaines évalués, il n'existe qu'une proportion assez modeste d'élèves du primaire qui présentent un profil « faible » dans tous les domaines du français (moins de 20%). Les profils de résultats « hétérogènes » sont bien plus fréquents (25% en 2P et 45% en 6P), probablement en raison d'une indépendance assez marquée des compétences évaluées.

Au CO, la réussite aux épreuves cantonales de français est globalement plus variable que dans l'enseignement primaire. Elle dépend notamment des regroupements ou structures dans lesquels les élèves sont scolarisés. Ainsi, sans grande surprise compte tenu de l'organisation du système de formation genevois, dans le regroupement A, filière à exigences fortes, le rendement à l'épreuve de français dans son ensemble est proche de 80%. Ce chiffre est de 71% au sein des classes hétérogènes et seulement de 55% dans le regroupement B qui constitue une filière à exigences faibles. Dans les domaines de la compréhension de l'écrit et de la production écrite, ces chiffres restent sensiblement les mêmes. Une analyse plus détaillée révèle toutefois que la partie de l'épreuve qui porte sur la compréhension d'un *texte narratif* est plutôt moins bien réussie par les élèves que celle qui porte sur la compréhension d'un *texte informatif*. Ce résultat est conforme à la logique qui a présidé à la conception des épreuves. Par ailleurs les profils de résultats « hétérogènes » sont nettement moins fréquents dans le 9^e degré du CO qu'au primaire. A l'inverse, la proportion d'élèves qui obtiennent des résultats faibles dans l'ensemble des domaines évalués y est un peu plus élevée. Elle est d'environ 25% dans l'ensemble des regroupements ou structures.

Enfin, dans l'enseignement primaire comme au CO, les résultats à l'évaluation cantonale de français sont en partie liés (mais en partie seulement) à certaines caractéristiques individuelles de l'élève mais aussi à des caractéristiques de sa classe. Dans ces deux ordres d'enseignement, ce sont d'ailleurs plutôt des différences de caractéristiques individuelles que des différences de caractéristiques des classes qui expliquent les variations des scores obtenus à l'évaluation. Ainsi, à quelques nuances près et « toutes choses égales par ailleurs », la langue maternelle, l'origine sociale, le genre et le fait d'être ou non en retard dans la scolarité jouent un rôle dans le processus d'acquisition des compétences, quel que soit le degré considéré. Au niveau de la classe, ce sont essentiellement la proportion de non-francophones, l'origine sociale du public accueilli et le niveau de la classe, indirectement appréhendé par l'âge moyen et/ou l'option prédominante, qui ont une influence.

Conclusion

Au terme de cette étude qui nous a permis de récolter de nombreuses informations sur les moyens d'enseignement et les plans d'études, la formation initiale ou continue, les pratiques d'enseignement de la lecture à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle ainsi que sur les compétences des élèves aux épreuves cantonales ou communes (et les facteurs influençant la réussite en français ou en lecture), nous allons revenir, dans un premier temps, sur les résultats les plus saillants. Rappelons brièvement les origines de la recherche. Suite aux résultats relativement moyens des élèves suisses, et genevois en particulier, en littérature à l'étude internationale PISA 2000, un plan lecture a été défini à Genève, proposant différentes mesures. Une de ces propositions consistait à essayer de dresser un état des lieux des pratiques d'enseignement de la lecture tout au long de la scolarité obligatoire et du 10^e degré des programmes d'insertion scolaire et professionnelle. L'analyse des plans d'études, des moyens d'enseignement ainsi que de la formation des enseignants est apparue comme un des éléments centraux. Enfin, tous les élèves d'un même degré (ici en 2^e, 6^e et 9^e années) sont soumis à des épreuves cantonales ou communes notamment en français et en lecture. Ces épreuves fournissent une masse d'informations sur les compétences des élèves. Malheureusement, nous ne pouvons pas faire des liens directs entre les résultats des élèves et les pratiques de leurs enseignants au travers du questionnaire étant donné que ces questionnaires étaient anonymes. Toutefois, par l'analyse d'un petit échantillon de travaux d'élèves, il a été possible de cerner plus précisément les difficultés des élèves. Par ailleurs, des analyses multiniveaux ont permis de dépasser les constats classiques concernant l'influence des variables sociodémographiques (genre, langue parlée à la maison, âge ou origine socioculturelle) en essayant de voir si les classes dans lesquelles étaient scolarisés les élèves avaient également un effet sur l'acquisition de leurs compétences.

Plans d'études, moyens d'enseignement et formation des enseignants en matière de lecture

- Concernant les *plans d'études*, l'analyse plus approfondie des programmes aux différents niveaux d'enseignement a permis de confirmer les différences de centration pressenties entre ordres d'enseignement. Ainsi, les approches à l'école primaire et au secondaire I sont différentes : à l'école primaire, le modèle des genres textuels prédomine, ainsi que la focalisation sur la lecture-écriture. Au CO, on se centre davantage sur la typologie de textes et sur les genres littéraires (conception un peu différente des genres textuels du primaire). Si lecture et écriture sont censées être liées, le lien est toutefois plus dépendant du contexte. La structure différente joue bien évidemment un rôle : l'enseignant primaire généraliste abordera plus facilement tous les genres que l'enseignant de français qui aura davantage tendance à travailler des textes plutôt littéraires que des textes « scientifiques ». L'âge et les compétences des élèves ont un rôle à jouer sur la progression. Au début de l'apprentissage de la lecture, la centration se fera bien sûr sur l'acquisition du code écrit en travaillant parallèlement la compréhension. Dans la seconde partie de l'école primaire, cet apprentissage est censé se poursuivre et se consolider. Au CO, cet apprentissage est supposé globalement acquis et l'accent se porte plus sur les textes littéraires et leur interprétation.
- *Les moyens d'enseignement* sont bien évidemment fonction du niveau ou du degré concerné : ils diffèrent non seulement quant au contenu et aux compétences à développer chez les élèves mais aussi au niveau du type de moyen à disposition (présence variable d'une méthodologie selon les degrés). Pour un certain nombre de degrés, les enseignants ont différents moyens à leur disposition (manuels, séquences didactiques, ouvrages divers). Au secondaire I, en particulier, trois moyens d'enseignement coexistent et chaque établissement en a en principe sélectionné un. Ces différents

choix ont inévitablement un impact sur l'enseignement, tel moyen mettant davantage l'accent sur la lecture qu'un autre.

- La *formation initiale* est structurée de façon différente entre le primaire et le secondaire. A l'école primaire, il s'agit d'une formation dispensée actuellement à l'Université. Dans le secondaire, il s'agit plutôt d'une formation en alternance qui fait suite à une formation universitaire dans la discipline choisie. Les choix théoriques sont également un peu différents. On retrouve les mêmes différences d'approches que celles présentes dans les plans d'études. La formation continue était jusqu'à présent assez peu liée à la formation initiale mais les choses sont en train d'évoluer. Au primaire, elle est dispensée par des formateurs du secteur des langues qui élaborent également les épreuves ainsi que les séquences didactiques. Au CO, l'organisation est un peu différente, les présidents de groupe (de français dans ce cas) jouant également un rôle par rapport aux épreuves communes en les coordonnant. En général, ils organisent la formation continue mais ne la dispensent pas. En effet, la fonction de président de groupe est un moment dans leur emploi du temps, la majorité du temps est consacrée à l'enseignement dans des classes du CO. Ils ont aussi pour charge d'élaborer et d'assurer le suivi du plan d'études de français.

Pratiques d'enseignement de la lecture

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

- A l'école primaire et plus particulièrement en 1P-2P, les enseignants ont tendance à utiliser d'autres *moyens d'enseignement* que ceux préconisés par les autorités : *Ratus, Gafi, Mika* voire la *Planète des Alphas*. Au cycle moyen, outre les différents recueils de textes (*Mille et un mots, A fleur de mots, Sélectures*, etc.) et différents livres que les élèves devront lire, les enseignants utilisent les séquences didactiques élaborées par le secteur des langues et les séquences COROME. Au secondaire, ce sera aussi bien des ouvrages français (autres que les moyens officiels) ou des séquences personnelles ou de collègues.
- De manière générale, si certaines *activités de lecture* sont spécifiques à des degrés étant donné le développement inhérent des compétences des élèves, on en trouve plusieurs qui traversent la scolarité. Ainsi, parmi les pratiques déclarées comme les plus fréquentes, certaines se poursuivent tout au long des degrés et vont en augmentant comme résumer ou répondre à des questions dont les réponses ne sont pas explicites. Deux pratiques sont particulièrement fréquentes tout au long du cursus et ce dès la 2P : il s'agit de répondre à des questions dont les réponses sont explicites et repérer des informations. En revanche, des pratiques telles que le travail sur les sons ou l'association des mots et des images, ou encore l'anticipation du contenu par le titre, les illustrations ou la quatrième de couverture sont spécifiques aux premiers degrés et diminuent dès la 2P. D'autres activités vont en augmentant tout au long du primaire comme la lecture de consignes ou la discussion à propos de textes lus.
- Quand il s'agit d'*introduire les activités de lecture*, on observe au travers des discours des enseignants des manières variées de le réaliser : activités autour du texte, utilisation de questions, travail sur le vocabulaire. Ces manières de faire se retrouvent tout au long de la scolarité obligatoire et au début du secondaire II, mais dans une moindre mesure au secondaire I et dans les CF (et CEF).
- De même, *après la lecture d'un texte*, les pratiques sont assez proches. Ainsi, aux différents moments du cursus, les enseignants déclarent effectuer les activités suivantes : demander aux élèves ce qu'ils ont compris, les difficultés rencontrées, poser des questions de compréhension (très fréquente tout au long du cursus) ou sur le contexte, s'ils ont aimé, notamment. D'autres sont plus spécifiques à un degré ou à un cycle. Ainsi, les enseignants du cycle moyen ont tendance à demander à leurs élèves s'ils ont trouvé l'information recherchée. Au secondaire, les questions se diversifient et peuvent porter sur la compréhension littérale, la compréhension fine du texte ou encore une compréhension visant à relier des informations éparses. Le résumé et la reformulation sont aussi très utilisés au secondaire.

- En ce qui concerne les *exercices de lecture*, on trouve des pratiques dépendant davantage des degrés. Ainsi, au début de l'apprentissage de la lecture, l'accent est mis sur l'identification des mots par les correspondances graphèmes/phonèmes, la mémorisation des mots-outils, l'association de mots ou de phrases à des images mais aussi à la lecture de petits textes suivie de questions. Dans la seconde partie du primaire, les exercices portent davantage sur le sens. Au secondaire, aucun des exercices proposés n'a vraiment retenu l'attention à part la lecture silencieuse, par près de la moitié des répondants. On peut supposer que les exercices de lecture à proprement parler sont moins fréquents après l'école primaire.
- *Développer des stratégies* est devenu depuis une dizaine d'années une problématique reconnue comme nécessaire en général et dans l'apprentissage de la lecture (voir Tardif, Giasson, notamment). L'enseignement des stratégies permet d'améliorer les apprentissages des élèves. D'une part, on ne lit pas tous les textes de la même manière, la lecture dépendant à la fois des buts que l'on a et des types ou des genres textuels. Par ailleurs, un lecteur expert est censé posséder plusieurs stratégies de lecture parmi lesquelles il pourra choisir.
- A l'école primaire, les enseignants déclarent développer de nombreuses stratégies liées au sens (et à son anticipation), aux connaissances préalables, au contexte (pour trouver le sens), à la recherche d'informations, ou encore à des dimensions métalinguistiques (distinguer les différents types ou genres de textes) ou cognitives (contrôler sa compréhension). Certaines stratégies se rencontrent plutôt au début de l'apprentissage : utilisation d'indices facilitant l'accès au sens ou permettant de repérer les mots ou encore de chercher les mots connus. Au CO, la centration se fait davantage sur l'organisation du texte ou la compréhension générale ou encore sur des aspects métacognitifs. Au secondaire II (dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle), certaines stratégies sont également présentes, liées à la construction du texte ou aux textes eux-mêmes (distinguer les genres et découvrir la structure, repérer les informations-clés, les idées principales, rechercher sélectivement des informations) ou encore visent des aspects métacognitifs (contrôle de sa compréhension, revenir sur sa lecture, faire des liens). On en trouve également certaines plus spécifiques au secondaire telles que l'utilisation du dictionnaire, pratique très fréquente, la mobilisation de connaissances extérieures ou la recherche de l'implicite du texte.

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

- Quant à la lecture à haute voix des élèves, sa fréquence est importante à tous les moments du cursus scolaire, à l'exception de la 9^e année. Les buts de cette lecture à haute voix opérée par les élèves varient au fil des années. Au début de l'apprentissage, les enseignants demandent aux élèves de lire à haute voix pour entraîner la lecture, la consolider, leur permettre de prendre confiance, pour leur plaisir, pour entrer dans un texte, et elle leur permet aussi de se rendre compte des capacités des élèves. Au cycle moyen, la seule différence est un accent moins important par rapport à la consolidation. Au secondaire s'ajoute l'objectif pour l'enseignant de ne pas monopoliser la parole.
- Concernant le *déroulement des séquences d'enseignement de la lecture*, les pratiques oscillent au primaire entre deux principales manières de faire, de façon plus ou moins équivalente selon les degrés : laisser aux élèves le soin de découvrir le texte et de repérer les mots ou anticiper sur les connaissances du monde et langagières pour faire découvrir le texte. Au secondaire, les tendances sont plus marquées (notamment en 7^e). Les enseignants ont tendance à commencer par la compréhension globale, demandent aux élèves ce qu'ils ont compris avant d'aller vers une lecture de détail. Par contre, partir des détails pour arriver à une compréhension globale est une pratique très marginale.

- Les *liens entre lecture et écriture* se déroulent différemment au primaire et au secondaire aux dires des enseignants : au primaire, les enseignants commencent rarement par l'écriture d'un texte, pratique nettement plus répandue au secondaire, en particulier en 9^e (un tiers des répondants).
- Par ailleurs, à l'école primaire, les enseignants ont plutôt tendance à mener les activités de lecture et de production écrite conjointement ou dans une moindre mesure, à commencer par les activités de lecture. Au secondaire, ces deux manières de faire coexistent de façon quasi équivalente.
- Depuis une quinzaine d'années, les liens lecture-écriture sont considérés comme nécessaires, les effets pouvant être bénéfiques dans les deux sens (Reuter, 1994 ; Tauveron, 2003) : la lecture peut être au service de l'écriture (cf. recherche EVA, INRP, 1991 ; 1996 ; Dolz, Rosat, Schneuwly, 1991), il peut y avoir des interactions entre lecture et écriture (Tauveron, 2002 ; voir également les nombreux travaux de la Maison des Petits, Rieben et Saada) ou encore l'écriture peut être au service de la lecture (Dolz, 1994).
- Quand il s'agit de *relier les activités de lecture avec d'autres domaines du français*, la pratique la plus courante consiste à le réaliser avec des activités de vocabulaire, de production écrite ou encore d'expression orale, au primaire. Dès le cycle moyen, l'accent est mis sur l'expression écrite. Au secondaire, il en va grosso modo de même : les activités de lecture sont surtout liées à des activités en production écrite, en vocabulaire et en expression orale. Seule une petite proportion d'enseignants de l'école primaire déclare relier aussi lecture et environnement.
- Les activités de production écrite suivent une progression en fonction des degrés : au début de l'apprentissage, elles portent surtout sur des mots et des phrases à écrire et copier. Puis au cycle moyen, elles sont plus variées : dictée de mots, phrases ou texte, ou production libre. Au secondaire, elles suivent deux directions : répondre à des questions ouvertes sur la lecture d'un texte ou d'un livre, ou dans une moindre mesure, produire un résumé, une lettre, une nouvelle ou rédiger des arguments.
- *Les compétences jugées nécessaires pour être un bon lecteur* sont nombreuses et variées d'après les enseignants des différents niveaux. Dans l'ensemble, elles reprennent les catégories décrites dans la littérature (voir notamment Giasson, Goigoux). D'après Goigoux (2004), la compétence de lecture nécessite des compétences variées : compétence de décodage (identification des mots écrits), linguistiques (vocabulaire et syntaxe), textuelles (cohésion textuelle, genres textuels, etc.), référentielles (connaissances préalables sur le contenu) mais aussi des compétences stratégiques (contrôle, évaluation, etc.). D'après les enseignants interrogés, elles peuvent être plutôt techniques ou viser le sens ou encore être de type métacognitif : maîtrise des correspondances graphèmes/phonèmes, reconnaissance globale des mots, anticipation des mots ou des syllabes, perception des fonctions de l'écrit, connaissance du monde et bagage de vocabulaire suffisant, compréhension des mots et de la phrase ainsi que du sens global du texte, mais aussi contrôle de son propre niveau de compréhension. Certaines compétences sont davantage mises en avant au début de l'apprentissage comme la reconnaissance de mots ou bien l'anticipation et le fait de faire des hypothèses. Reconnaître les fonctions de l'écrit est une compétence qui va en diminuant après l'école primaire.
- Au secondaire où des compétences supplémentaires ont été proposées, on relèvera une centration toute particulière sur des aspects techniques tels que la maîtrise du décodage ou du déchiffrement, compétences spécifiques syntaxiques mais aussi sur des aspects plus globaux portant davantage sur le sens comme se représenter ce qui est lu, saisir ce qui est implicite, repérer le type ou genre de texte. Relevons qu'au CO, les aspects techniques de la lecture étaient estimés de manière moins privilégiée qu'au cycle moyen sans doute parce que les enseignants les jugeaient maîtrisés. D'autres éléments sont également jugés très importants : le plaisir de lire, la fluidité ou la rapidité de lecture ou encore la compétence à bien lire à l'oral.
- La *fréquentation des coins-lecture ou de la bibliothèque* est depuis de nombreuses années reconnue comme étant un élément important pour développer l'intérêt pour la lecture et par là-même développer les compétences de lecteur. Or, les pratiques sont variables. Les coins-lecture ou bibliothèques de classe sont bien évidemment présents seulement à l'école primaire. Il faut préciser que leur fréquentation est variable selon les élèves puisqu'ils s'y rendent pour emprunter

un livre et surtout quand ils ont terminé leur travail, ce qui pourrait avoir pour effet de favoriser encore les élèves qui ont le moins de difficultés en général et en lecture en particulier.

- Quant aux bibliothèques des écoles, elles sont assez peu fréquentées, et ce quel que soit le degré scolaire. On y constate même une diminution de la fréquentation au fil des années. Les activités pratiquées quand les enseignants s'y rendent avec leurs élèves sont diverses : en 1P-2P, ils ont tendance à montrer les livres aux élèves, au cycle moyen, ce sera plutôt l'occasion d'instaurer un moment de lecture libre. Au secondaire, ce sera davantage pour effectuer une recherche sur un thème en vue d'un exposé. Quant à la visite des bibliothèques publiques, le manque de temps pourrait expliquer cette absence quasi totale de pratique.
- Qu'en est-il du *travail à la maison* concernant la lecture ? Il semblerait que la fréquence des activités à faire à la maison aurait tendance à diminuer au fur et à mesure des degrés. Par ailleurs, le type d'activité est étroitement lié au niveau des élèves et varie donc d'un degré à l'autre : au début de l'apprentissage ce sera davantage des tâches de relecture d'une phrase ou d'un texte lu en classe. Au cycle moyen, ce sera le plus souvent une lecture suivie puis au secondaire, une préparation d'exposé. Toutefois, tout au long du cursus, l'activité la plus proposée aux élèves est la découverte d'un texte ou d'un livre.
- En matière d'*évaluation*, on peut observer des différences au niveau de la fréquence qui a tendance à diminuer au fil des degrés. On peut supposer que la lecture a un poids encore plus important au début de la scolarité, d'où la nécessité de vérifier si certaines compétences sont présentes. Si les activités varient selon les moments du cursus scolaire, on observe deux activités présentes tout au long de la scolarité obligatoire et au 10^e degré et qui viennent en tête : répondre à des questions après avoir lu un texte ainsi qu'exécuter des tâches et suivre des consignes.
- Pour *adapter l'enseignement aux compétences des élèves et le différencier*, les enseignants le plus souvent modulent le type d'aide et aident les élèves individuellement. D'autres pratiques sont plus spécifiques à un niveau ou à un degré : à l'école primaire, les enseignants demandent à la/au GNT de travailler avec certains élèves. Au CO ainsi que dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle, les enseignants font travailler les élèves en groupe (idée d'interaction).
- Tout au long du cursus scolaire, les enseignants estiment qu'une petite proportion de leurs élèves éprouvent des *difficultés concernant la lecture*. Ils prévoient des activités spécifiques aussi bien pour les élèves en difficulté qui le plus souvent reçoivent un soutien individuel de l'enseignant ou du/de la GNT au primaire, que pour ceux qui éprouvent de la facilité (tâches supplémentaires, le plus souvent lecture ou activité libre, ou encore des exercices plus longs ou plus difficiles, parfois aide aux autres élèves).
- Pour repérer les élèves en difficulté, les enseignants utilisent divers moyens : lecture de consignes, activités de production écrite, observation (au primaire) ou questionnaire (au CO).
- Ils attribuent en majorité *l'origine des difficultés* à des dimensions propres aux élèves (caractéristiques sociodémographiques ou compétences) et non à l'école (méthodes, programmes, formation des maîtres). Or, si certaines caractéristiques individuelles telles que le milieu social d'origine ou la langue parlée la maison peuvent avoir une influence, la relation est plus complexe comme le relevait Lahire (1995). L'attitude des parents face à l'écrit joue un rôle plus important que le capital culturel. Par ailleurs, d'autres études ont montré les effets des maîtres et de l'enseignement (voir par exemple Bressoux, 1993).
- D'après les enseignants des différents niveaux, *l'apprentissage de la lecture* ne devrait jamais s'arrêter et devrait être l'affaire des enseignants de toutes les disciplines. Par ailleurs, cela signifie aussi bien lire et comprendre des textes littéraires que d'autres types d'écrits (horaires, tableaux, graphiques, etc.).
- En matière d'*enseignement de la lecture*, les enseignants déclarent avoir de nombreux besoins. Les trois principaux cités relèvent des moyens (moyens d'enseignement adaptés aux élèves, de remédiation) et des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique. Relevons que la formation continue ne semble pas être un objectif prioritaire.

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

Si les pratiques se déclinent surtout en termes de degrés, voire de cycles, tenant compte du développement cognitif des élèves et de leurs compétences, certaines caractéristiques des enseignants semblent avoir un effet : la formation initiale ainsi que le nombre d'années d'expérience (les deux étant le plus souvent liés). Ainsi, les enseignants de 1P-2P issus de la LME semblent privilégier davantage un travail de production en lien avec les activités de lecture. En tant que jeunes enseignants, ils utilisent plus facilement les documents à leur disposition et en particulier les moyens d'enseignement conseillés. Au cycle moyen, ils utilisent également plus fréquemment les séquences didactiques COROME. Au CO, les enseignants expérimentés ont tendance à mettre encore plus que leurs collègues l'accent sur le sens, notamment du point de vue des stratégies de lecture.

Analyse des épreuves cantonales ou communes de français

Les résultats aux épreuves cantonales ou communes de français et de lecture (ou compréhension de l'écrit) en particulier apportent des éclairages intéressants en matière de compétences des élèves et d'effets de ces pratiques.

- De manière générale, on observe une réussite élevée aux épreuves cantonales de français à l'école primaire qui visent à vérifier l'atteinte des objectifs à la fin d'un cycle (élémentaire, moyen ou encore fin de la scolarité obligatoire), avec des différences selon les domaines mesurés : la réussite est un peu moins importante en compréhension de l'écrit en 2P et en 6P (qu'en compréhension de l'oral ou en production écrite) ainsi qu'en structuration pour la 6P. En 9^e année du CO, la réussite est variable et dépend des regroupements, comme on peut s'y attendre étant donné que l'épreuve est la même pour tous les élèves : elle est mieux réussie en A et en H qu'en B. Elle est aussi meilleure pour la partie « tronc commun » qui porte sur la compréhension d'un texte informatif que pour celle qui se réfère à un texte narratif (c'est d'ailleurs ce qui est visé au départ). Dans les compléments de formation, les élèves ont pour cette partie commune des résultats très proches de ceux des élèves de B.
- L'analyse d'un petit échantillon de travaux de 2P et de 6P met en évidence des différences attendues de réussite selon les questions et les composantes de l'épreuve. Ainsi, on observe une moins bonne réussite aux questions qui portent sur les composantes *planification* et *textualisation* en compréhension de l'oral et de l'écrit. En 6P, concernant la compréhension de l'oral, on peut faire le même constat pour la *textualisation*. Par contre, ce sont les questions portant sur le *contexte* qui ont été le moins bien réussies en compréhension de l'écrit. La prudence est toutefois de mise, compte tenu du nombre d'items par composante. Il apparaît probable que la difficulté d'une question est étroitement liée au type ou genre de texte et à la forme de la question.
- La construction de profils de compétences permet de voir la stabilité des niveaux des élèves en fonction des composantes ou parties de l'épreuve. On observe une proportion importante présentant des profils de compétences homogènes (faibles, moyens ou forts dans tous les domaines mesurés) mais aussi une proportion d'élèves avec des profils plus contrastés (hétérogènes). Concernant les profils homogènes faibles, la proportion est la même en 2P et en 6P.

En 9^e elle est assez comparable quel que soit le regroupement ou la structure mais est plus élevée qu'au primaire. Relevons que pour les profils hétérogènes c'est l'inverse : une proportion nettement plus importante au primaire et notamment en 6P.

- Profils de compétences et caractéristiques sociodémographiques sont très liés comme on pouvait s'y attendre. Ainsi, dans les profils faibles, pour les trois degrés considérés, on trouve une plus grande proportion de garçons, d'élèves nés ailleurs qu'en Suisse, d'élèves « en retard » ou encore d'élèves dont les parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle « ouvriers et sans indication » (la moins favorisée). On observe la situation inverse dans le profil de compétences le plus élevé.
- De manière générale, les caractéristiques sociodémographiques jouent un rôle sur les performances des élèves, plus particulièrement la catégorie socioprofessionnelle, la nationalité et la langue maternelle. Ainsi, au primaire, toutes choses égales par ailleurs, les élèves provenant de milieux favorisés réussissent mieux en moyenne que ceux issus des catégories moyennes, eux-mêmes plus performants que les enfants issus de milieu modeste. Par ailleurs, ceux parlant le français à la maison obtiennent de meilleurs résultats que leurs camarades ne le parlant pas, ce qui paraît logique étant donné que l'on mesure les compétences en français (et en lecture en particulier). On retrouve le même type de phénomène avec la nationalité, ces deux variables étant passablement liées. Quant au genre, l'effet n'est pas le même en 2P et 6P : en 2P, être une fille semble avoir eu un effet sur les résultats, ce qui n'est pas le cas en 6P. Par contre, en 6P, le fait d'être « en avance » dans la scolarité est un bon prédicteur d'un niveau élevé de compétence en français, et en lecture en particulier, contrairement au fait d'être « en retard ».
- On peut constater globalement les mêmes phénomènes en 9^e année pour l'ensemble des filières, c'est-à-dire un effet de la langue maternelle, de la nationalité, de la catégorie socioprofessionnelle et de l'âge. Relevons un effet positif du genre (à l'avantage des filles) dans les regroupements A et B. A ces effets s'ajoutent les options choisies par les élèves ainsi que le niveau en mathématiques et en allemand. Ainsi, on constate sans surprise que le fait d'avoir choisi l'option latin, ainsi que de se trouver dans les niveaux les plus élevés en allemand et mathématiques, a un effet positif sur les résultats dans ces épreuves, ces caractéristiques étant liées à la réussite et à l'orientation en général.
- Enfin, les analyses multiniveaux ont permis de mettre en évidence que si les résultats d'un élève aux épreuves communes ou cantonales de français dépendent des caractéristiques individuelles des élèves et de celles des classes (origine sociale du public composant la classe, pourcentage d'élèves parlant une autre langue à la maison, niveau de performance d'une classe) dans lesquelles ils sont scolarisés, les parts de variances expliquées par les modèles hiérarchiques restent modestes. On peut donc faire l'hypothèse qu'il faut chercher encore ailleurs l'explication de la réussite à ces épreuves (travail de l'enseignant, institution scolaire, élèves du point de vue de leur investissement et éventuellement rapport au savoir ou intérêt pour la discipline, etc.). Notons que d'autres études (Bressoux, 1995) avaient déjà montré cela dans d'autres contextes.

Comparaison avec d'autres études similaires portant sur les pratiques d'enseignement de la lecture

De manière générale, les résultats obtenus dans l'étude genevoise vont dans le même sens que ceux de trois études françaises (DEP, 1999 ; Fijalkow, 1994 ; Goigoux, 2000) dont nous nous étions fortement inspirés pour élaborer le questionnaire. Les deux premières études se concentraient sur les débuts de l'apprentissage de la lecture (CP et CE1) et la troisième portait sur une population de collégiens en grande difficulté (classes de SEGPA). Les deux premières études mettaient en évidence l'évolution des pratiques entre le CP et le CE1 (qui correspondent à la 1P et la 2P). Notamment, la durée moyenne du temps consacré à la lecture est plus élevée au CP, ainsi que le temps consacré à la lecture à haute voix qui passe au CE1 d'un tiers à un quart du temps total consacré à la lecture. Les enseignants utilisent plus fréquemment un manuel d'apprentissage au CP qu'au CE1, où on utilisera davantage de la littérature de jeunesse. L'importance des indications d'une méthode de lecture et du manuel associé

va également en diminuant. On observe une diversification progressive des activités de lecture allant de l'apprentissage des bases vers la compréhension des textes et le plaisir de lire. Au CP, l'accent est mis sur le mot ou la phrase et les correspondances graphèmes/phonèmes tandis qu'à la fin du CP, ce sera davantage axé sur la phrase ou le texte et son sens. Dès le CE1, certaines activités arrivent en tête : lecture libre pour le plaisir, répondre à des questions en cherchant la réponse dans un texte puis travailler avec des phrases entières, exécuter une consigne, placer une phrase ou une illustration, repérer des lettres ou des groupes de lettres dans des mots ou des phrases, compléter des phrases. L'association des activités de lecture s'effectue principalement avec des activités d'écriture et de découverte du monde (dans notre enquête, ce sera davantage avec la production ou la structuration). L'évaluation de la lecture se fait surtout en posant des questions de compréhension ou en faisant lire à haute voix. Les devoirs en matière de lecture vont en diminuant du CP au CE1 : presque tous les jours au CP, un jour sur deux en CE1. Les coins-lecture sont utilisés quand le travail est terminé et comme lieu ressource intégré aux activités de la classe : cette dernière caractéristique n'a pas été observée dans l'enquête genevoise.

L'enquête française relevait également un recours rare à l'informatique, ce qui pouvait s'expliquer il y a une dizaine d'années mais la situation semble relativement identique en 2006 à Genève.

L'adaptation de l'enseignement de la lecture aux élèves se faisait également de manière relativement équivalente en France : travail autonome et lecture libre pour les élèves qui ont de la facilité, soutien individuel en classe avec activités de structuration centrées sur le code au CP ou des exercices plus faciles ou moins nombreux en CE1, pour les lecteurs en difficulté.

Concernant les compétences estimées importantes à faire acquérir dans le cadre de l'apprentissage de la lecture, les enseignants français mettaient l'accent sur la nécessité de prendre conscience des fonctions de l'écrit et sur celle de maîtriser les correspondances lettres/sons et l'anticipation des mots dans une phrase.

Enfin, comme les enseignants genevois, ils attribuaient l'origine des difficultés davantage aux élèves (prééminence des problèmes personnels de l'élève et du milieu social) qu'à l'école en général.

L'enquête, effectuée auprès d'élèves du secondaire en difficulté, mettait en évidence des résultats communs ainsi que des résultats plus spécifiques. Ainsi, cette étude montrait également que lire, c'est d'abord répondre à des questions. Après la lecture d'un texte, les enseignants demandent aux élèves les difficultés rencontrées, cherchent à vérifier la qualité de compréhension globale, posent des questions sur la compréhension littérale ou portant sur la mise en relation d'informations éparses. Concernant le développement des stratégies, l'accent est mis surtout sur la recherche sélective d'informations ou celle des idées principales et rarement sur les procédures d'anticipation et de contrôle de la compréhension. Goigoux relève également le pourcentage très variable concernant le temps consacré aux activités de lecture dont la majorité sont de type activités signifiantes. Il relève une différenciation pédagogique faible, malgré la population d'élèves en difficulté (2% des élèves sont considérés comme quasi analphabètes), la différenciation se traduisant le plus souvent par la modulation des activités communes au niveau de la longueur et l'aide.

Discussion et perspectives

Au début de la recherche, nous avons posé quelques questions auxquelles nous avons essayé de répondre. Les résultats de la recherche ont permis de confirmer certaines hypothèses initialement formulées, mais dans d'autres cas, il s'est avéré plus difficile de tirer des conclusions.

Influence de la formation initiale et continue sur les pratiques

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que la formation initiale des enseignants jouerait un rôle important sur leurs pratiques. L'effet est moins marqué que prévu, les degrés ainsi que les élèves (et leur âge) semblent être davantage prégnants même si certaines différences de centration de la formation surtout au primaire (par exemple, LME *versus* formation pédagogique enfantine ou primaire, ou encore division élémentaire ou moyenne) semblent avoir des effets sur les pratiques. Une différence

importante de la formation réside non seulement dans le fait qu'avant la LME, la formation était une formation professionnelle avec une alternance théorie-pratique, alors qu'actuellement il s'agit d'une formation davantage universitaire (comportant également des aspects pratiques : stages), mais aussi dans le fait que la formation dispensée actuellement à l'université porte sur l'ensemble de la scolarité primaire tandis que dans les deux formations antérieures, on faisait une différence entre la formation pour la division élémentaire (ou enfantine) et la formation pour la division moyenne (ou primaire).

Évolution des pratiques au cours de la scolarité

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

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

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

Liens entre pratiques des enseignants et compétences des élèves

Par contre, il ne nous a pas été réellement possible de mettre en évidence des liens entre le type d'activités développées par les enseignants et les effets sur les compétences des élèves, notamment parce que les questionnaires adressés aux enseignants étaient anonymes. On peut faire l'hypothèse de différences de pratiques d'un enseignant à l'autre pour un même degré et des effets sur les compétences des élèves. A travers l'analyse des épreuves cantonales et communes, on a pu constater que si les caractéristiques individuelles des élèves et des classes où ils étaient scolarisés avaient un effet non négligeable, ils n'expliquaient de loin pas tout. On peut supposer, comme le déclare Bressoux (1994, 1995), que l'effet-classe est plutôt un effet-maître et que les caractéristiques de l'enseignant et ses méthodes peuvent avoir une influence sur les compétences des élèves. Toutefois, les compétences des élèves résultent d'un ensemble de facteurs plus ou moins mesurables : elles ne dépendent pas uniquement de l'enseignement dispensé par leur titulaire ou professeur de l'année mais reposent sur une certaine construction effectuée au fil des années. Au-delà du niveau de la classe et de sa composition, certaines dimensions sont plus difficiles à mesurer tel le climat de classe, plus ou moins propice aux apprentissages, etc. Par ailleurs, les études sur les effets-maîtres n'ont pas toujours donné lieu à des résultats homogènes (Bressoux, 1994). Pour lui (2005), si les enseignants font la différence, cela repose sur des éléments plus complexes que des caractéristiques propres aux enseignants, comme le produit d'une interaction maître-élèves. Les recherches récentes s'intéressent davantage à la manière qu'a l'enseignant de gérer et d'organiser le travail en classe, à la façon dont les élèves interagissent et collaborent. Dans une étude romande portant sur les mathématiques, Mathéval (Antonietti et al., 2005), les auteurs relevaient, parmi les facteurs explicatifs du niveau de compétences en mathématiques en 4P, l'influence de certaines variables individuelles telles que le niveau socio-économique des élèves, le redoublement et l'attitude envers les mathématiques. D'autres variables comme la taille de la classe, l'expérience de l'enseignant ainsi que l'organisation du contenu du programme ont également un effet sur les compétences. Toutefois, ils ajoutent qu'une grande partie des écarts entre élèves reste inexpliquée.

Avant de conclure définitivement cette étude, nous reviendrons sur quelques éléments :

- La question des manuels : on a pu voir que les enseignants ayant répondu au questionnaire déclaraient ne pas forcément utiliser les moyens d'enseignement proposés. Le plus souvent, ils

utilisent d'autres moyens français, belges ou québécois. Relevons qu'au primaire les séquences élaborées par le Service du français semblent être appréciées des enseignants. Par ailleurs, souvent, on entend les enseignants déplorer le manque de moyens d'enseignement. Que faut-il faire ? Choisir quelques moyens (choix assez restreint) comme l'ont décidé les autorités scolaires genevoises ou laisser un choix plus grand, position prise par les instances romandes ?

- Que faut-il déduire des compétences en lecture des élèves genevois qui, dans les études internationales comme PISA, arrivent en queue de peloton mais réussissent bien les épreuves élaborées localement sur la base du programme scolaire ? On peut bien sûr évoquer le fait qu'il s'agit d'évaluations ayant des fonctions très différentes et n'étant pas véritablement comparables : l'une vise à vérifier si les objectifs du programme ont été atteints par les élèves, l'autre cherche à évaluer les systèmes dans différents pays, sans dépendre des curricula mais en visant l'observation des compétences chez des élèves de 15 ans (ou de 9^e) en littérature dans des tâches variées.

Il va de soi que ces nombreuses informations sur les pratiques des enseignants reposent essentiellement sur leurs déclarations (dépendantes du principe de désirabilité, ce qui est inévitable lors de l'utilisation de questionnaires ou d'entretiens), et que des observations dans les classes seraient nécessaires pour vérifier ces constats. L'équipe de didactique des langues de la FPSE de Genève (Thévenaz et Schneuwly notamment) est en train de préparer un projet de recherche allant dans ce sens. Un autre projet de recherche également à la FPSE (coordonné par Dolz) est cours d'élaboration concernant la formation (par rapport à la lecture) dans les HEP.

Rappelons encore que cette étude s'inscrivait dans un plan lecture élaboré avec les trois directions générales de l'enseignement sous la responsabilité du Secrétaire général du DIP. De leur côté, les trois directions ont mis en place un certain nombre de mesures :

- formation des enseignants inter-niveaux d'enseignement (Goigoux) et élaboration de matériel interdisciplinaire (textes scientifiques) ;
- quinzaine de la lecture (conférences, ateliers, échanges entre enseignants des trois niveaux d'enseignement) ;
- refonte du plan d'études de français du CO ;
- élaboration d'une batterie de tests de diagnostic pour repérer plus précisément les difficultés des élèves (IUFM de Rennes, Bonjour).

Pour améliorer les compétences en lecture des élèves, de nombreuses pistes sont suivies en parallèle. Il est nécessaire de les coordonner de manière réfléchie pour donner une cohérence au projet d'ensemble : renforcer les liens entre formation initiale et continue à l'intérieur d'un ordre d'enseignement, poursuivre les collaborations entre les différents ordres d'enseignement (notamment entre le primaire et le secondaire étant donné les différences de formation et de conception), continuer également les réflexions autour de l'évaluation commune, etc. Cette coordination a pour but d'éviter la juxtaposition des différentes actions et de tendre vers le développement de cultures communes dans le domaine de la lecture et de son enseignement. ☼

Références bibliographiques

- Antonietti, J.-P. (coord.) et al. (2005). *Évaluation des compétences en mathématiques en fin de 4^e année primaire. Résultats de la seconde phase de l'enquête Mathéval*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Bautier, E. (2001). « Pratiques langagières et scolarisation ». *Revue française de pédagogie*, 137, pp. 117-155.
- Bressoux, P. (1993). « Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture ». *Éducation et formation*, no 30. Paris : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Bressoux, P. (1994a). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres ». *Revue française de pédagogie*, 108, pp. 91-137.
- Bressoux, P. (1994b). « Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions en lecture ». *Mesure et Évaluation en éducation*, Vol. 17(1), pp. 75-94.
- Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Bressoux, P. (2006). Histoire et perspectives des recherches sur l'effet-maître. In Gérard Figari et Lucie Mottier Lopez (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littératie. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Dauphin, L. Troseille, B. (2004). *Les compétences générales des élèves en fin de collège*. Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur, DEP : Note d'évaluation 04.09.
- Dauphin, L., Rebmeister, B., Zelty, C. *L'évaluation des compétences des élèves de sixième en septembre 2003*. Ministère éducation nationale enseignement supérieur, DEP : Note d'évaluation 04.06.
- Davezies, L. (2005). « Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire. » *Éducation et formations*, n° 72, septembre. MEN : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Dolz, J., Rosat, M.C., Schneuwly, B. (1991). Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture des textes, *Repères*, 4, pp. 153-170.
- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. In Yves Reuter (dir.) *Les interactions-lecture-écriture*, pp. 219-238. Berne : Peter Lang.
- Dormont, B. (1999). *Introduction à l'économétrie*. Paris : Montchrestien.
- Dossier 141 (2002). *Évaluations CE2-sixième-cinquième – Repères nationaux – Septembre*. MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Fijalkow, E., Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux. In *Revue française de pédagogie*, 107, pp. 63-79.
- Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. In *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, no 1, pp. 27-35.

- Goigoux, R. (2000). *Apprentissage et enseignement de la lecture dans l'enseignement adapté*. Suresnes : CNEFEI.
- Goigoux, R. (coord.) (2000). *Enseigner la lecture au cycle 2*. Paris : Nathan pédagogie.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. In *L'apprentissage de la lecture, Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, no 1*, pp. 37-56.
- Grisay, A. (2006a). Réflexion sur l'« effet-école ». In Gérard Figari et Lucie Mottier Lopez (éd.). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Grisay, A. (2006b). Que savons-nous de l'« effet établissement » ? In D. Meuret et G. Chapelle (éd.) *Améliorer l'école* (pp. 215-230). Paris : PUF.
- Lafontaine, D., Blondin, C. (2003). De 1964 à 2001 : Regards sur les évaluations des élèves en Communauté française au travers des enquêtes internationales et des évaluations externes. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard/Le Seuil.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences, In *Revue française de pédagogie, 1, 69*, pp. 49-62.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille, l'école, In *Revue française de pédagogie, 95*, pp. 47-63.
- Rémond ; M. (2006). Éclairage des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. In *Revue française de pédagogie, 157*, 71-84.
- Reuter, Y. (1994). Problématique des interactions lecture-écriture. In Yves Reuter (dir.) *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993). Berne : Peter Lang.
- Saada-Robert, M. et al. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 100.
- Snijders T., Bosker R. (1999). *Multilevel Analysis : an introduction to basic and advanced multilevel modelling*. Londres : Sage.
- Soussi, A., Baumann, Y., Broi, A.-M., Dessibourg, P., Leu, N., Martin, D. (1995). *Comment lisent-ils en sixième ?* Neuchâtel : IRDP, LEP.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2003). *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Document élaboré en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003 (PIREF).
- Thaurel-Richard, M. (1999). *L'enseignement de la lecture au CP et au CE1*. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, les Dossiers no 106.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et piste d'intervention*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.

Liste des plans d'études et moyens d'enseignements analysés dans la partie I :

- *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2000), Département de l'instruction publique, Direction de l'enseignement primaire
- *Plan d'études de français* (1999), Cycle d'orientation de Genève, groupe de français
- *Quatre saisons pour lire* (2 volumes) (1997), Cayre, P. De la Cruz, M., Fijalkow, J. Garcia, J., Magnard ; et *J'apprends à lire avec Tibili* (CD)
- *Aux mille et un mots* (1985), Office romand des éditions et du matériel scolaires
- *A fleur de mots* (1986), Office romand des éditions scolaires
- *Sélections* (1987), Office romand des éditions scolaires
- *Au fil des textes* (1988), édité par COROME
- *L'Art de lire* (1991), Bordas 1991-96, élaboré par Colmez, Astre et Defradas
- *Maîtrise de l'écrit* (1994-1996), sous la direction d'A. Bentolila⁴⁰, Nathan
- *Le français au collège* (1996-1997), C. Luxardo et H. Potelet, Hatier

⁴⁰ Les auteurs varient un peu selon les degrés.

Annexes

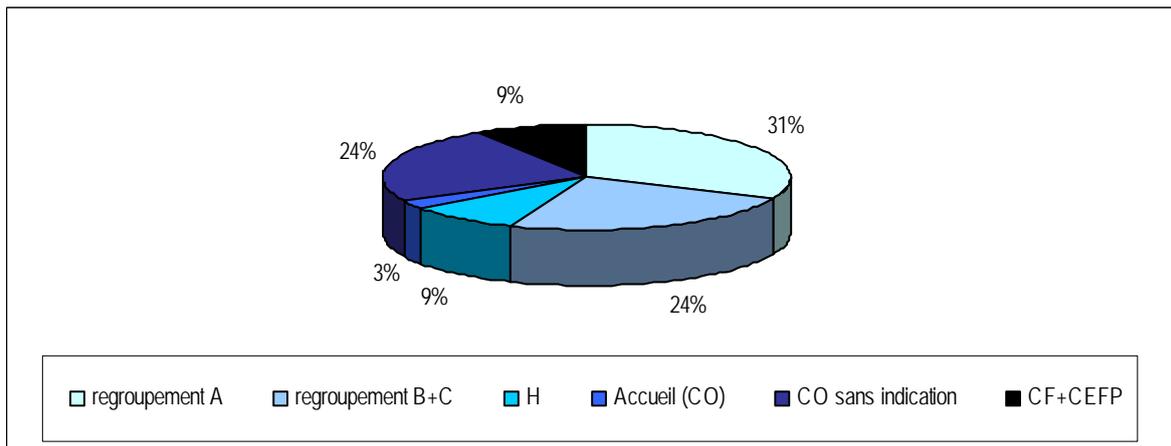
Annexe 1. Analyse du questionnaire

Description de l'échantillon (éléments complémentaires)

Graphique A1. Statut socioéconomique de l'établissement selon l'ordre d'enseignement



Graphique A2. Type de classe des enseignants du CO et des CF (ou des classes CEFP du SCAI)



Graphique A3. Lieu de formation selon l'ordre d'enseignement

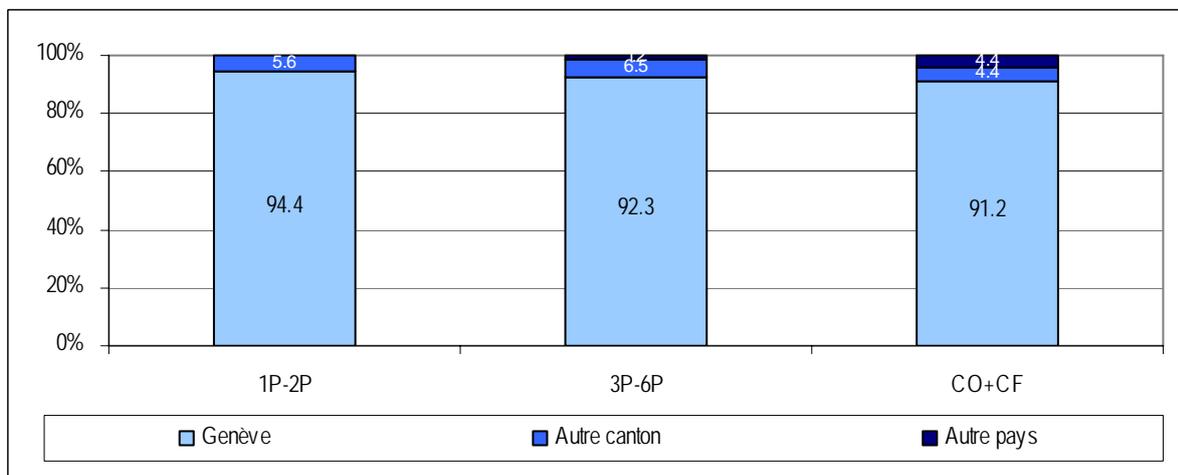


Tableau A4. Degrés de référence des enseignants selon les ordres d'enseignement

Degré de référence	Effectif	%
1P	76	47.2
2P	41	25.5
1P-2P	25	15.5
Plusieurs degrés (plus que 2)	19	11.8
Total	161	100

Degré de référence	Effectif	%
3P	46	18.8
4P	37	15.1
5P	44	18
6P	40	16.3
Plusieurs degrés	78	31.8
Total	245	100

	Degré de référence	Effectif	%
CO	7 ^e A	9	
	7 ^e B	5	
	7 ^e C	1	
	7 ^e H	1	
	7 ^e accueil	1	
	<i>Ensemble 7^e</i>	<i>17</i>	<i>15.5</i>
	8 ^e A	16	
	8 ^e B	10	
	8 ^e H	3	
	8 ^e accueil (et 9 ^e)	2	
	<i>Ensemble 8^e</i>	<i>31</i>	<i>28.2</i>
	9 ^e A	11	
	9 ^e B	10	
9 ^e H	6		
9 ^e atelier	1		
9 ^e classe relais	1		
<i>Ensemble 9^e</i>	<i>29</i>	<i>26.3</i>	
	Plusieurs degrés CO	23	20.9
	Ensemble CO	100	90.9
PO	CF EC	6	
	CF ECG	1	
	CEFP du SCAI	3	
	Ensemble PO	10	9.1
	Total	110	100

Annexe 2. Questionnaire 3P à 6P

Les résultats sont présentés en fonction de trois groupes (le premier % concerne les enseignants qui se réfèrent à la 3P ou 4P, le second à la 5P ou 6P, et le troisième à plusieurs degrés).

Les activités pratiquées et les moyens utilisés

14. Dans quelle mesure utilisez-vous les documents suivants pour enseigner la lecture?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) le document <i>Objectifs d'apprentissage à l'école primaire</i> (NR=1.2%)	25.6 / 26.2 / 10.5	57.3 / 52.4 / 57.9	8.5 / 16.7 / 21.1	8.5 / 4.8 / 10.5
b) les séquences didactiques pour l'oral et l'écrit (COROME) (NR=1.2%)	1.2 / 1.2 / 6.5	28 / 27.7 / 36.4	46.3 / 39.8 / 35.1	24.4 / 31.3 / 22.1
c) les séquences élaborées par le service du français (ou les brochures du service du français) (NR=0.8%)	1.2 / 2.4 / 1.3	21 / 21.4 / 28.2	49.4 / 51.2 / 42.3	28.4 / 25 / 28.2
d) les moyens d'enseignement officiels ("Mille et un mots", "A fleur de mots", "Sélectures", "Au fil des textes", etc.) (NR=0.4%)	2.4 / 2.4 / 6.4	39.8 / 38.6 / 59	32.5 / 37.3 / 28.2	25.3 / 21.7 / 6.4
e) d'autres moyens d'enseignement (précisez lesquels) (NR=0%)	33.7 / 38.1 / 24.4	21.7 / 9.5 / 19.2	25.3 / 34.5 / 26.9	19.3 / 17.9 / 29.5
f) aucun document (NR=54.7%)	83.3 / 87.2 / 72.2	11.1 / 0 / 8.3	0 / 7.7 / 8.3	5.6 / 5.1 / 11.1

15. A quelle fréquence faites-vous faire à vos élèves les activités suivantes ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) associer des mots à des images (NR=2.4%)	27.2 / 42.2 / 18.7	59.3 / 50.6 / 44	11.1 / 6 / 28	2.5 / 1.2 / 9.3
b) travailler sur les sons (NR=1.2%)	11 / 28.9 / 14.3	58.5 / 60.2 / 48.1	26.8 / 10.8 / 16.9	3.7 / 0 / 20.8
c) anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la 4 ^e de couverture (NR=0.8%)	1.2 / 3.6 / 0	31.7 / 33.3 / 28.6	39 / 41.7 / 42.9	28 / 21.4 / 28.6
d) faire une lecture silencieuse (sur un petit texte ou quelques phrases) (NR=0.8%)	0 / 0 / 0	11.1 / 9.5 / 19.2	53.1 / 54.8 / 47.4	35.8 / 35.7 / 33.3
e) discuter d'un texte que toute la classe a lu (NR=1.2%)	0 / 1.2 / 0	23.2 / 19.3 / 31.2	50 / 48.2 / 40.3	26.8 / 31.3 / 28.6
f) lire des consignes (NR=0.8%)	0 / 0 / 0	3.6 / 8.4 / 10.4	24.1 / 22.9 / 27.3	72.3 / 68.7 / 62.3
g) trier des textes en fonction du genre (ou du type) (NR=0.8%)	3.6 / 1.2 / 3.9	54.2 / 47 / 40.3	30.1 / 39.8 / 44.2	12 / 12 / 11.7
h) participer à des cercles de lecture (NR=1.6%)	65 / 63.9 / 43.6	25 / 27.7 / 42.3	5 / 6 / 11.5	5 / 2.4 / 2.6
i) participer à des rallyes lecture ou à la bataille du livre (NR=1.2%)	41.5 / 45.8 / 46.8	28 / 22.9 / 36.4	13.4 / 20.5 / 10.4	17.1 / 10.8 / 6.5
j) résumer ou raconter oralement un texte (NR=0%)	1.2 / 4.8 / 3.8	47 / 40.5 / 39.7	41 / 35.7 / 34.6	10.8 / 19 / 21.8
k) reformuler un mot ou une phrase (NR=0.4%)	2.4 / 0 / 6.5	27.7 / 23.8 / 16.9	39.8 / 38.1 / 35.1	30.1 / 38.1 / 41.6
l) repérer des informations (NR=0%)	0 / 0 / 0	13.3 / 9.5 / 5.1	38.6 / 48.8 / 50	48.2 / 41.7 / 44.9
m) répondre à des questions dont les réponses sont écrites dans le texte (NR=1.2%)	0 / 0 / 0	9.8 / 9.5 / 6.6	41.5 / 42.9 / 52.6	48.8 / 47.6 / 40.8
n) répondre à des questions dont les réponses ne sont pas écrites explicitement dans le texte (NR=1.2%)	0 / 2.4 / 1.3	41.3 / 25 / 29.5	41.3 / 48.8 / 53.8	17.5 / 23.8 / 15.4
o) faire jouer ou mettre en scène (NR=0.4%)	30.1 / 36.1 / 26.9	55.4 / 56.6 / 56.4	12 / 6 / 15.4	2.4 / 1.2 / 1.3
p) lire des images (NR=1.6%)	15.9 / 29.3 / 26	61 / 57.3 / 48.1	20.7 / 8.5 / 23.4	2.4 / 4.9 / 2.6
q) réaliser un dessin à partir de ce qu'ils ont lu (ou illustrer ce que disent les phrases courtes proposées) (NR=1.2%)	13.3 / 25.6 / 19.5	54.2 / 59.8 / 51.9	26.5 / 12.2 / 24.7	6 / 2.4 / 3.9
r) restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre remettre dans l'ordre (NR=0.4%)	0 / 7.1 / 1.3	63.9 / 51.2 / 71.4	26.5 / 39.3 / 23.4	9.6 / 2.4 / 3.9
s) compléter des phrases lacunaires (NR=1.6%)	9.8 / 18.3 / 19.5	63.4 / 56.1 / 51.9	22 / 19.5 / 20.8	4.9 / 6.1 / 7.8
t) compléter un texte lacunaire (NR=1.6%)	15 / 21.4 / 14.3	62.5 / 58.3 / 61	20 / 16.7 / 16.9	2.5 / 3.6 / 7.8
u) remettre les mots d'une phrase dans l'ordre (NR=0%)	15.7 / 38.1 / 15.4	55.4 / 52.4 / 56.4	24.1 / 7.1 / 20.5	4.8 / 2.4 / 7.7
v) noter, dans une liste de phrases courtes, si chacune d'elles est vraie ou fausse, possible ou non, etc. (NR=0%)	16.9 / 16.7 / 7.7	31.3 / 40.5 / 47.4	34.9 / 28.6 / 33.3	16.9 / 14.3 / 11.5
w) autre (précisez): (NR=85.3%)	0 / 8.3 / 20	21.4 / 8.3 / 20	21.4 / 58.3 / 40	57.1 / 25 / 20

16. Quel est le point de départ des activités de lecture que vous proposez en classe ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) les indications d'un manuel (si oui, précisez lesquelles) (NR=0%)	37.3 / 50 / 47.4	27.7 / 17.9 / 25.6	16.9 / 13.1 / 11.5	18.1 / 19 / 15.4
b) un thème (animal, saison, fête, pays, corps, etc.) (NR=3.3%)	2.4 / 9.5 / 1.4	41.5 / 42.9 / 56.3	41.5 / 38.1 / 29.6	14.6 / 9.5 / 12.7
c) un projet d'action ou de lecture (spectacle, voyage, journal, etc.) (NR=5.7%)	3.9 / 11 / 12.5	61 / 47.6 / 55.6	27.3 / 31.7 / 22.2	7.8 / 9.8 / 9.7
d) un texte écrit par vous-même (NR=5.7%)	78.2 / 79.3 / 63.4	20.5 / 17.1 / 29.6	1.3 / 2.4 / 5.6	0 / 1.2 / 1.4
e) les demandes ou les expériences des élèves (NR=4.1%)	19.2 / 18.1 / 8.1	65.4 / 66.3 / 68.9	11.5 / 14.5 / 16.2	3.8 / 1.2 / 6.8
f) un texte apporté par un élève (NR=4.9%)	24.7 / 31.7 / 29.7	67.5 / 61 / 59.5	5.2 / 6.1 / 10.8	2.6 / 1.2 / 0
g) mes propres intérêts (NR=5.3%)	15.6 / 18.3 / 6.8	41.6 / 53.7 / 54.8	31.2 / 23.2 / 37	11.7 / 4.9 / 1.4
h) un événement de l'actualité (NR=3.3%)	7.6 / 7.2 / 10.7	58.2 / 50.6 / 58.7	26.6 / 31.3 / 26.7	7.6 / 10.8 / 4
i) un livre de littérature pour enfants (précisez lequel) (NR=0%)	33.7 / 35.7 / 32.1	19.3 / 20.2 / 25.6	26.5 / 28.6 / 29.5	20.5 / 15.5 / 12.8
j) autre (précisez) (NR=76.7%)	12.5 / 16.7 / 6.7	33.3 / 11.1 / 33.3	33.3 / 38.9 / 40	20.8 / 33.3 / 20

17. Quels sont les critères qui vous conduisent à faire ces choix ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) la perspective des épreuves communes (NR=3.7%)	35.9 / 28.6 / 40.5	43.6 / 42.9 / 35.1	16.7 / 21.4 / 21.6	3.8 / 7.1 / 2.7
b) le passage d'un cycle à l'autre (NR=6.1%)	42.9 / 42.5 / 35.6	28.6 / 31.3 / 34.2	24.7 / 20 / 26	3.9 / 6.3 / 4.1
c) l'accès à une culture (NR=2.4%)	6.3 / 3.6 / 1.3	18.8 / 22.6 / 24	47.5 / 44 / 42.7	27.5 / 29.8 / 32
d) des documents officiels (NR=4.1%)	14.8 / 21.4 / 15.7	43.2 / 44 / 44.3	33.3 / 26.2 / 35.7	8.6 / 8.3 / 4.3
e) les <i>Objectifs d'apprentissage de l'école primaire</i> (NR=4.1%)	12.5 / 13.4 / 13.7	38.8 / 37.8 / 34.2	37.5 / 36.6 / 28.8	11.3 / 12.2 / 23.3
f) d'autres indications (précisez lesquelles ou leur source) (NR=18.4%)	79.7 / 79.7 / 77.6	0 / 3.1 / 0	8.7 / 9.4 / 10.4	11.6 / 7.8 / 11.9
g) un objectif didactique lié à une compétence particulière (NR=18.4%)	4.6 / 2.8 / 4.7	30.8 / 35.2 / 21.9	46.2 / 49.3 / 51.6	18.5 / 12.7 / 21.9
h) autre (précisez) (NR=86.5%)	22.2 / 50 / 8.3	22.2 / 0 / 8.3	22.2 / 16.7 / 33.3	33.3 / 33.3 / 50

18. Quels sont les supports de ces activités de lecture ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) un manuel scolaire (NR=3.3%)	0 / 0 / 5.6	45.7 / 54.8 / 62.5	35.8 / 28.6 / 26.4	18.5 / 16.7 / 5.6
b) des extraits de texte (NR=2.4%)	3.8 / 0 / 2.7	30 / 26.2 / 28	46.3 / 51.2 / 49.3	20 / 22.6 / 20
c) un texte ou un livre intégral (NR=2%)	0 / 3.6 / 2.7	35.4 / 26.2 / 33.8	32.9 / 40.5 / 40.5	31.7 / 29.8 / 23
d) un écrit fonctionnel (mode d'emploi, règle de jeu, recette, etc.) (NR=1.2%)	2.4 / 1.2 / 5.3	45.8 / 50.6 / 53.9	38.6 / 41 / 31.6	13.3 / 7.2 / 9.2
e) des nouvelles (NR=3.7%)	21 / 13.4 / 15.1	50.6 / 61 / 56.2	23.5 / 24.4 / 21.9	4.9 / 1.2 / 6.8
f) des revues pour enfants (NR=2.4%)	17.3 / 18.1 / 10.7	59.3 / 61.4 / 61.3	17.3 / 18.1 / 20	6.2 / 2.4 / 8
g) un poème, une chanson ou une comptine (NR=2.4%)	9.9 / 14.6 / 13.2	63 / 63.4 / 60.5	23.5 / 17.1 / 21.1	3.7 / 4.9 / 5.3
h) une bande dessinée (NR=1.6%)	18.3 / 22.9 / 25	63.4 / 65.1 / 64.5	15.9 / 10.8 / 9.2	2.4 / 1.2 / 1.3
i) des devinettes, charades, jeux de mots, mots croisés, etc. (NR=1.6%)	13.4 / 25.3 / 15.8	69.5 / 62.7 / 59.2	14.6 / 10.8 / 18.4	2.4 / 1.2 / 6.6
j) du théâtre (NR=1.6%)	41.5 / 38.6 / 35.5	53.7 / 54.2 / 60.5	3.7 / 7.2 / 3.9	1.2 / 0 / 0
k) des extraits de presse écrite (journaux, magazines, programme de télé) (NR=2%)	16 / 13.3 / 13.2	74.1 / 51.8 / 67.1	7.4 / 26.5 / 13.2	2.5 / 8.4 / 6.6
l) des textes documentaires ou des articles encyclopédiques (NR=0.8%)	0 / 2.4 / 2.6	42.2 / 31 / 50	42.2 / 54.8 / 38.2	15.7 / 11.9 / 9.2
m) des contes (NR=1.6%)	1.2 / 4.8 / 1.3	34.1 / 54.2 / 44.7	45.1 / 32.5 / 43.4	19.5 / 8.4 / 10.5
n) des tableaux, graphiques ou schémas (NR=2%)	19.5 / 27.7 / 28	75.6 / 57.8 / 64	4.9 / 13.3 / 6.7	0 / 1.2 / 1.3
o) des dictionnaires ou des encyclopédies pour enfants (NR=1.6%)	0 / 4.8 / 9.2	54.9 / 60.2 / 52.6	29.3 / 26.5 / 27.6	15.9 / 8.4 / 10.5
p) des textes provenant de la littérature jeunesse (NR=2.4%)	0 / 0 / 0	30.9 / 35.4 / 32.9	40.7 / 48.8 / 42.1	28.4 / 15.9 / 25
q) des textes provenant de la littérature romande (NR=7.3%)	46.1 / 36.3 / 35.2	46.1 / 57.5 / 52.1	5.3 / 6.3 / 11.3	2.6 / 0 / 1.4

r) des textes provenant de la littérature francophone (autre que romande) (NR=6.9%)	10.5 / 6.3 / 8.3	34.2 / 47.5 / 34.7	42.1 / 33.8 / 41.7	13.2 / 12.5 / 15.3
s) des textes rédigés par vous-même (NR=4.5%)	82.3 / 82.7 / 70.3	17.7 / 13.6 / 25.7	0 / 2.5 / 1.4	0 / 1.2 / 2.7
t) des textes dont les élèves sont les auteurs (NR=2.9%)	26.3 / 33.7 / 17.3	68.8 / 54.2 / 68	1.3 / 12 / 13.3	3.8 / 0 / 1.3
u) autre (précisez) (NR=94.7%)	50 / 100 / 33.3	16.7 / 0 / 0	16.7 / 0 / 66.7	16.7 / 0 / 0

19. Pouvez-vous faire la liste des textes ou des ouvrages déjà abordés ou que vous avez prévu d'aborder cette année ?

20. Vos élèves disposent-ils d'un manuel de lecture de base régulièrement utilisé ? (NR=3.3%)

<i>Oui</i> 75.6 / 78 / 53.4	<i>Non</i> 24.4 / 22 / 46.6
-----------------------------	-----------------------------

21. Dans votre enseignement de la lecture, quel type de progression utilisez-vous?

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
a) une progression proposée par une méthode, un manuel ou un matériel pédagogique (NR=9.8%)	45.8 / 35.9 / 35.2	54.2 / 64.1 / 64.8
b) une progression basée sur les indications de la formation initiale ou continue (NR=10.6%)	43.5 / 37.7 / 53.4	56.5 / 62.3 / 46.6
c) une progression personnelle et pré-établie (NR=11.4%)	46.5 / 44 / 43.7	53.5 / 56 / 56.3
d) une progression qui prend en considération les connaissances initiales des élèves (NR=6.1%)	91.9 / 92.4 / 93.5	8.1 / 7.6 / 6.5
e) une progression qui tient compte des besoins spécifiques des élèves (NR=6.5%)	86.8 / 89.5 / 92.2	13.2 / 10.5 / 7.8
f) du degré de complexité des textes (NR=5.3%)	96.1 / 90.1 / 91.9	3.9 / 9.9 / 8.1
g) dans le choix du genre (de texte) (NR=8.6%)	82.2 / 82.3 / 83.3	17.8 / 17.7 / 16.7
h) autre (précisez) (NR=84.9%)	38.5 / 16.7 / 33.3	61.5 / 83.3 / 66.7
i) aucune progression à proprement parler (NR=50.6%)	22.7 / 14.6 / 13.9	77.3 / 85.4 / 86.1

22. Comment introduisez-vous les activités de lecture d'un texte ou d'un livre?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) Vous expliquez ce qu'est un livre et quelles sont ses fonctions (NR=2.9%)	9.9 / 16.9 / 10.8	51.9 / 37.3 / 39.2	24.7 / 31.3 / 31.1	13.6 / 14.5 / 18.9
b) Vous laissez feuilleter le livre ou regarder le texte (NR=1.6%)	0 / 1.2 / 2.6	18.3 / 16.9 / 18.4	48.8 / 49.4 / 48.7	32.9 / 32.5 / 30.3
c) Vous faites un travail sur la couverture et la 4 ^e de couverture en les laissant découvrir et formuler des attentes sur le contenu (NR=2.4%)	1.2 / 4.9 / 0	24.4 / 28 / 20	34.1 / 32.9 / 38.7	40.2 / 34.1 / 41.3
d) Vous les faites travailler sur le titre du livre ou du texte, repérer les mots qu'ils connaissent (NR=2%)	8.6 / 16.9 / 7.9	29.6 / 33.7 / 26.3	34.6 / 25.3 / 38.2	27.2 / 24.1 / 27.6
e) Vous présentez le contexte et le contenu thématique (NR=2.4%)	12.3 / 6.1 / 5.3	39.5 / 37.8 / 38.2	32.1 / 41.5 / 36.8	16 / 14.6 / 19.7
f) Vous commencez la séquence par l'écriture de textes du même genre (NR=2.9%)	40 / 54.3 / 51.9	38.8 / 38.3 / 32.5	16.3 / 1.2 / 14.3	5 / 6.2 / 1.3
g) Vous introduisez le genre par une comparaison de plusieurs textes (NR=2%)	5 / 18.1 / 20.8	50 / 43.4 / 51.9	36.3 / 25.3 / 18.2	8.8 / 13.3 / 9.1
h) Vous faites identifier le genre de texte (NR=1.2%)	0 / 1.2 / 1.3	19.8 / 7.2 / 23.1	40.7 / 42.2 / 44.9	39.5 / 49.4 / 30.8
i) Vous leur lisez le texte une première fois (NR=2%)	16 / 27.7 / 15.8	61.7 / 60.2 / 65.8	17.3 / 8.4 / 15.8	4.9 / 3.6 / 2.6
j) Vous faites procéder à une première lecture collective à haute voix (NR=2.9%)	23.8 / 23.2 / 27.6	48.8 / 47.6 / 57.9	20 / 22 / 7.9	7.5 / 7.3 / 6.6
k) Vous leur présentez les mots qu'ils n'ont jamais vus (NR=2.4%)	4.9 / 11.1 / 6.5	38.3 / 35.8 / 49.4	42 / 30.9 / 32.5	14.8 / 22.2 / 11.7
l) Vous leur demandez s'il y a des mots qu'ils reconnaissent et lesquels (NR=3.7%)	17.7 / 28.8 / 18.2	29.1 / 18.8 / 29.9	38 / 28.8 / 32.5	15.2 / 23.8 / 19.5
m) Vous leur demandez de chercher dans le texte des réponses à des questions ponctuelles (recherches d'informations, réponses littérales, etc.) (NR=2.4%)	3.8 / 1.2 / 5.1	13.8 / 14.8 / 20.5	47.5 / 40.7 / 47.4	35 / 43.2 / 26.9
n) Vous leur posez des questions sur le texte (Qui a pu l'écrire? Pour qui? Pourquoi?, etc.) (NR=1.2%)	0 / 0 / 0	7.4 / 13.3 / 14.1	35.8 / 36.1 / 37.2	56.8 / 50.6 / 48.7
o) Vous leur dites de lire en se centrant sur des éléments particuliers (NR=2.9%)	15 / 6.2 / 13	43.8 / 42 / 46.8	28.8 / 35.8 / 28.6	12.5 / 16 / 11.7
p) Autre (NR=90.6%)	42.9 / 60 / 33.3	14.3 / 10 / 16.7	0 / 20 / 0	42.9 / 10 / 50

23. Après la lecture d'un texte, que faites-vous avec vos élèves?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) Vous leur posez des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent oralement ou par écrit (NR=0%)	1.2 / 0 / 0	12 / 10.7 / 20.5	50.6 / 39.3 / 41	36.1 / 50 / 38.5
b) Vous leur demandez de répondre par écrit en remplissant un tableau ou une fiche (NR=0.8%)	3.7 / 9.6 / 6.4	35.4 / 41 / 48.7	40.2 / 34.9 / 32.1	20.7 / 14.5 / 12.8
c) Vous leur demandez quelles sont les difficultés qu'ils ont rencontrées en lisant le texte (quels mots ils n'ont pas compris ou réussi à lire) (NR=0.4%)	1.2 / 2.4 / 6.5	18.1 / 15.5 / 23.4	54.2 / 51.2 / 44.2	26.5 / 31 / 26
d) Vous leur demandez ce qu'ils ont compris (NR=0%)	1.2 / 0 / 2.6	8.4 / 8.3 / 9	47 / 48.8 / 47.4	43.4 / 42.9 / 41
e) Vous leur demandez s'ils ont repéré des mots qu'ils connaissaient (NR=2.4%)	28.9 / 35.4 / 26	34.9 / 29.1 / 37.8	26.5 / 22.8 / 23.4	9.6 / 12.7 / 13
f) Vous leur demandez à qui le texte est destiné, quel genre de texte c'est (NR=0.4%)	0 / 2.4 / 2.6	14.5 / 16.7 / 26	53 / 34.5 / 37.7	32.5 / 46.4 / 33.8
g) Vous leur demandez s'ils ont trouvé la (ou les) information(s) qu'ils cherchaient (NR=2%)	4.9 / 3.6 / 6.6	28.4 / 25.3 / 34.2	40.7 / 51.8 / 40.8	25.9 / 19.3 / 18.4
h) Vous leur demandez s'ils ont aimé ou ce que cela leur a apporté (NR=0.4%)	0 / 0 / 1.3	15.7 / 11.9 / 14.3	37.3 / 40.5 / 39	47 / 47.6 / 45.5
i) Vous leur proposez de revenir sur ce qu'ils ont lu (NR=1.2%)	1.2 / 4.8 / 1.3	35.8 / 34.5 / 23.4	42 / 45.2 / 48.1	21 / 15.5 / 27.3
j) Vous leur proposez d'écrire la suite ou une autre fin (NR=1.2%)	18.3 / 17.1 / 14.1	62.2 / 70.7 / 66.7	15.9 / 11 / 16.7	3.7 / 1.2 / 2.6
k) Autre (précisez) (NR=91.8%)	0 / 33.3 / 22.2	50 / 33.3 / 22.2	50 / 22.2 / 11.1	0 / 11.1 / 44.4

24. Comment faites-vous pour aider vos élèves à comprendre un texte difficile pour eux ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) Vous les aidez à répondre à des questions portant sur les principales idées du texte (NR=2.4%)	6.3 / 2.4 / 2.6	42.5 / 36.6 / 29.9	35 / 41.5 / 45.5	16.3 / 19.5 / 22.1
b) Vous les aidez à identifier des mots difficiles, à découvrir un vocabulaire nouveau (NR=0.4%)	2.4 / 2.4 / 1.3	13.3 / 17.9 / 15.6	42.2 / 52.4 / 49.4	42.2 / 27.4 / 33.8
c) Vous les aidez à comprendre une tournure syntaxique délicate (NR=0.8%)	2.4 / 2.4 / 1.3	25.6 / 26.2 / 29.9	37.8 / 45.2 / 46.8	34.1 / 26.2 / 22.1
d) Vous procédez à une évaluation individuelle qui vous permette de repérer leurs principales difficultés (NR=0.8%)	17.1 / 10.8 / 25.6	45.1 / 62.7 / 50	31.7 / 19.3 / 20.5	6.1 / 7.2 / 3.8
e) Vous leur demandez de reformuler, avec leurs propres mots, des passages du texte (NR=0.4%)	4.8 / 2.4 / 1.3	20.5 / 21.4 / 19.5	38.6 / 40.5 / 46.8	36.1 / 35.7 / 32.5
f) Vous leur donnez des explications sur certains mots difficiles (NR=0.4%)	1.2 / 0 / 1.3	14.5 / 15.5 / 10.4	34.9 / 34.5 / 46.8	49.4 / 50 / 41.6
g) Vous leur proposez de repérer des groupes de mots et de les lire (plutôt que mot à mot) (NR=2%)	23.2 / 38.3 / 24.7	36.6 / 28.4 / 31.2	26.8 / 21 / 31.2	13.4 / 12.3 / 13
h) Vous les aidez à relier les informations (NR=0.8%)	2.4 / 2.4 / 1.3	29.3 / 33.7 / 29.5	50 / 39.8 / 47.4	18.3 / 24.1 / 21.8
i) Autre (précisez) (NR=91%)	0 / 42.9 / 28.6	12.5 / 0 / 0	37.5 / 42.9 / 28.6	50 / 14.3 / 42.9

25. Lorsqu'un élève a de la difficulté à identifier un mot du texte, que lui proposez-vous ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) de faire des hypothèses en s'appuyant sur les mots de la phrase qui entourent ce mot (de relire les mots qui sont avant et ceux qui sont après, d'utiliser le contexte) (NR=0.8%)	3.7 / 1.2 / 5.1	25.9 / 14.3 / 12.8	35.8 / 52.4 / 47.4	34.6 / 32.1 / 34.6
b) de déchiffrer le mot en le segmentant (NR=1.6%)	18.3 / 39.8 / 15.8	46.3 / 30.1 / 38.2	26.8 / 22.9 / 34.2	8.5 / 7.2 / 11.8
c) de combiner anticipation et déchiffrement partiel (NR=2.9%)	20 / 31.3 / 11.5	45 / 36.3 / 35.9	27.5 / 26.3 / 34.6	7.5 / 6.3 / 17.9
d) de combiner utilisation de connaissances du monde et anticipation au sein de la phrase (NR=4.9%)	19.2 / 17.7 / 3.9	39.7 / 32.9 / 42.1	28.2 / 41.8 / 38.2	12.8 / 7.6 / 15.8
e) de dire s'il y a des lettres ou des sons qu'il ne connaît pas (NR=2%)	51.2 / 61.7 / 37.7	30.5 / 19.8 / 36.4	12.2 / 13.6 / 18.2	6.1 / 4.9 / 7.8
f) de sauter le mot délicat (NR=1.2%)	70.7 / 58.5 / 50	25.6 / 35.4 / 42.3	3.7 / 2.4 / 6.4	0 / 3.7 / 1.3
g) autre (précisez) (NR=88.6%)	0 / 42.9 / 8.3	22.2 / 14.3 / 33.3	33.3 / 42.9 / 16.7	44.4 / 0 / 41.7

26. Lorsqu'un élève ne comprend pas un mot du texte, que lui proposez-vous ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) de chercher dans un dictionnaire (NR=0%)	1.2 / 2.4 / 6.4	32.5 / 26.2 / 37.2	43.4 / 34.5 / 30.8	22.9 / 36.9 / 25.6
b) de demander à l'enseignant (NR=1.2%)	2.4 / 2.4 / 2.6	21.7 / 48.2 / 42.1	54.2 / 37.3 / 40.8	21.7 / 12 / 14.5
c) de demander à un copain (NR=0.4%)	2.4 / 6 / 14.3	45.8 / 64.3 / 39	39.8 / 23.8 / 33.8	12 / 6 / 13
d) de sauter ce mot (NR=2%)	67.9 / 62.2 / 53.2	27.2 / 31.7 / 42.9	4.9 / 6.1 / 3.9	0 / 0 / 0
e) de chercher une signification approximative de ce mot à l'aide du contexte (NR=0.4%)	2.4 / 1.2 / 1.3	30.5 / 15.5 / 28.2	45.1 / 53.6 / 42.3	22 / 29.8 / 28.2
f) autre (précisez) (NR=93.5%)	0 / 44.4 / 25	33.3 / 0 / 25	0 / 11.1 / 25	66.7 / 44.4 / 25

27. Quelles sortes d'exercices de lecture utilisez-vous ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) aucun (NR=24.9%)	95.1 / 89.4 / 93	1.6 / 4.5 / 5.3	1.6 / 4.5 / 1.8	1.6 / 1.5 / 0
b) copie de mots ou de phrases (NR=4.5%)	19.2 / 48.1 / 40	48.7 / 32.1 / 40	24.4 / 13.6 / 14.7	7.7 / 6.2 / 5.3
c) perception des sons (NR=3.7%)	18.8 / 51.3 / 27.6	58.8 / 42.5 / 38.2	17.5 / 5 / 26.3	5 / 1.3 / 7.9
d) prises d'indices orthographiques (NR=3.3%)	8.6 / 23.5 / 14.7	49.4 / 51.9 / 38.7	33.3 / 19.8 / 40	8.6 / 4.9 / 6.7
e) prises d'indices de ponctuation (NR=4.1%)	7.7 / 15 / 3.9	46.2 / 50 / 48.1	38.5 / 28.8 / 36.4	7.7 / 6.3 / 11.7
f) mémorisation de mots-outils (NR=3.3%)	25.3 / 29.6 / 20.8	36.7 / 37 / 36.4	27.8 / 29.6 / 35.1	10.1 / 3.7 / 7.8
g) dictée à l'adulte (NR=2.4%)	56.3 / 72.8 / 26.9	35 / 24.7 / 56.4	8.8 / 2.5 / 12.8	0 / 0 / 3.8
h) anticipation ; exercices ou textes à trous, remise en ordre... (NR=1.2%)	4.9 / 8.4 / 9	40.7 / 45.8 / 41	42 / 34.9 / 39.7	12.3 / 10.8 / 10.3
i) reconstitution, rappel, mémorisation (NR=4.1%)	3.7 / 16.9 / 5.2	46.9 / 39 / 42.9	35.8 / 36.4 / 40.3	13.6 / 7.8 / 11.7
j) association de mots ou de phrases à des images (NR=2.4%)	16.3 / 36.6 / 18.2	50 / 41.5 / 44.2	25 / 20.7 / 29.9	8.8 / 1.2 / 7.8
k) fiches de lecture (NR=1.6%)	3.7 / 6 / 6.6	28 / 34.9 / 34.2	46.3 / 42.2 / 38.2	22 / 16.9 / 21.1
l) exercices où l'on chasse l'intrus (NR=1.2%)	6.2 / 12 / 11.5	49.4 / 55.4 / 60.3	39.5 / 25.3 / 23.1	4.9 / 7.2 / 5.1
m) résumé (NR=2%)	13.8 / 6 / 6.5	52.5 / 45.8 / 51.9	26.3 / 34.9 / 31.2	7.5 / 13.3 / 10.4
n) repérage d'informations (NR=0.8%)	1.2 / 1.2 / 0	21 / 19 / 12.8	49.4 / 54.8 / 55.1	28.4 / 25 / 32.1
o) lecture de petits textes suivie de questions (NR=1.2%)	2.4 / 2.4 / 2.6	19.5 / 24.1 / 22.1	42.7 / 47 / 49.4	35.4 / 26.5 / 26
p) autre (NR=91.8%)	0 / 42.9 / 14.3	16.7 / 14.3 / 28.6	16.7 / 28.6 / 14.3	66.7 / 14.3 / 42.9

28. Où prenez-vous ces exercices ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) Vous les fabriquez vous-même (NR=1.2%)	6.2 / 8.4 / 12.8	49.4 / 42.2 / 44.9	34.6 / 36.1 / 24.4	9.9 / 13.3 / 17.9
b) Vous les fabriquez en collaboration avec des collègues (NR=2%)	12.3 / 15.7 / 26.3	54.3 / 51.8 / 53.9	24.7 / 22.9 / 14.5	8.6 / 9.6 / 5.3
c) Vous les prenez dans des ouvrages (précisez lesquels) (NR=9.8%)	2.7 / 6.6 / 0	27 / 35.5 / 23.9	45.9 / 36.8 / 40.8	24.3 / 21.1 / 35.2
d) Vous les empruntez à des collègues (NR=3.7%)	6.1 / 11.4 / 12	58.5 / 64.6 / 73.3	32.9 / 17.7 / 12	2.4 / 6.3 / 2.7

Développement des stratégies

29. Voici un certain nombre de stratégies de lecture. Dans quelle mesure cherchez-vous à les développer chez vos élèves ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) utiliser les indices qui facilitent l'accès au sens (illustrations, titre, disposition typographique) (NR=0.4%)	2.4 / 3.6 / 0	18.3 / 19 / 12.8	41.5 / 42.9 / 50	37.8 / 34.5 / 37.2
b) utiliser les indices pour repérer les mots (regarder le début du mot ou de la phrase, etc.) (NR=1.2%)	14.6 / 26.2 / 19.7	42.7 / 36.9 / 34.2	31.7 / 28.6 / 34.2	11 / 8.3 / 11.8
c) chercher dans les phrases les mots qu'ils (re)connaissent (NR=2%)	17.3 / 21.7 / 21.1	39.5 / 43.4 / 43.4	38.3 / 32.5 / 27.6	4.9 / 2.4 / 7.9
d) anticiper le sens (p. ex. établir des hypothèses sur la suite du texte et les vérifier ensuite) (NR=1.2%)	3.7 / 6 / 3.9	32.1 / 31 / 28.6	38.3 / 44 / 40.3	25.9 / 19 / 27.3
e) utiliser les "mots charnières" pour accéder au sens: anaphores, organisateurs textuels, connecteurs (NR=1.6%)	12.5 / 13.1 / 9.1	46.3 / 38.1 / 48.1	30 / 39.3 / 37.7	11.3 / 9.5 / 5.2
f) augmenter la vitesse de lecture (NR=0.8%)	19.3 / 27.4 / 21.1	41 / 39.3 / 50	32.5 / 26.2 / 25	7.2 / 7.1 / 3.9
g) activer les connaissances préalables (NR=1.2%)	1.2 / 1.2 / 2.6	28.4 / 27.4 / 26	55.6 / 57.1 / 50.6	14.8 / 14.3 / 20.8

h) rechercher sélectivement des informations (NR=2%)	4.9 / 1.2 / 2.7	22.2 / 21.4 / 28	51.9 / 59.5 / 50.7	21 / 17.9 / 18.7
i) expliquer comment ils ont fait pour comprendre un mot ou une phrase (NR=1.6%)	12.2 / 14.3 / 8	30.5 / 46.4 / 42.7	36.6 / 29.8 / 34.7	20.7 / 9.5 / 14.7
j) établir des relations causales entre les données du texte (NR=3.3%)	8.8 / 6.3 / 6.4	38.8 / 43 / 33.3	41.3 / 39.2 / 46.2	11.3 / 11.4 / 14.1
k) construire un projet de lecteur (NR=6.5%)	27.8 / 39 / 16.4	41.8 / 33.8 / 52.1	20.3 / 24.7 / 24.7	10.1 / 2.6 / 6.8
l) procéder à un survol du texte (NR=0.4%)	16.9 / 10.7 / 20.8	50.6 / 56 / 50.6	24.1 / 26.2 / 22.1	8.4 / 7.1 / 6.5
m) contrôler leur propre compréhension (NR=2%)	4.8 / 1.2 / 2.7	20.5 / 25.6 / 21.3	50.6 / 57.3 / 45.3	24.1 / 15.9 / 30.7
n) se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot (NR=0.8%)	1.2 / 1.2 / 0	17.1 / 9.5 / 10.4	51.2 / 56 / 57.1	30.5 / 33.3 / 32.5
o) distinguer différents types ou genres de textes (NR=0.8%)	1.2 / 2.4 / 1.3	13.4 / 13.1 / 23.4	52.4 / 46.4 / 46.8	32.9 / 38.1 / 28.6
p) découvrir la structure d'un texte (NR=0.8%)	2.4 / 3.6 / 3.9	36.6 / 26.2 / 39	42.7 / 53.6 / 40.3	18.3 / 16.7 / 16.9
q) revenir sur leur lecture et faire des liens (NR=2%)	4.9 / 2.4 / 0	24.4 / 35.4 / 23.7	52.4 / 40.2 / 50	18.3 / 22 / 26.3
r) repérer les marques linguistiques (paragraphe, sous-titres, etc.) (NR=0.4%)	1.2 / 1.2 / 0	22.9 / 21.4 / 23.4	43.4 / 46.4 / 44.2	32.5 / 31 / 32.5
s) repérer les informations clés dans un texte ou l'idée principale (NR=1.2%)	1.2 / 2.4 / 0	13.6 / 13.1 / 10.4	44.4 / 41.7 / 53.2	40.7 / 42.9 / 36.4
t) autre (NR=94.3%)	0 / 71.4 / 25	0 / 0 / 25	33.3 / 0 / 25	66.7 / 28.6 / 25

30. Pratiquez-vous des activités d'entraînement à la lecture rapide ? (NR=2%)

15 / 22.6 / 9.2	non
35 / 29.8 / 38.2	non, seulement en activité de soutien
50 / 47.6 / 52.6	oui

Lecture à voix haute

31. En classe, à quelle fréquence demandez-vous à vos élèves de lire à voix haute? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=2.4%)

32.5 / 26.2 / 33.3	chaque jour de la semaine
16.3 / 17.9 / 22.7	environ un jour sur deux
43.8 / 34.5 / 24	au moins une fois par semaine
6.3 / 16.7 / 18.7	moins d'une fois par semaine
1.3 / 4.8 / 1.3	jamais

32. Dans quel but ?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) pour entrer dans un texte ou amorcer une activité de lecture (NR=4.9%)	7.6 / 7.4 / 5.5	19 / 35.8 / 32.9	40.5 / 38.3 / 39.7	32.9 / 18.5 / 21.9
b) afin de les entraîner à lire à voix haute (NR=4.5%)	6.2 / 12.7 / 4.1	33.3 / 30.4 / 44.6	34.6 / 39.2 / 29.7	25.9 / 17.7 / 21.6
c) pour consolider leur lecture (NR=4.5%)	14.8 / 21.8 / 21.3	27.2 / 30.8 / 28	40.7 / 29.5 / 30.7	17.3 / 17.9 / 20
d) pour leur plaisir (NR=4.5%)	6.3 / 16.7 / 7.9	26.3 / 32.1 / 30.3	41.3 / 35.9 / 46.7	26.3 / 15.4 / 15.8
e) pour qu'ils prennent confiance en eux (NR=4.9%)	9.9 / 17.7 / 5.5	21 / 26.6 / 30.1	51.9 / 40.5 / 42.5	17.3 / 15.2 / 21.9
f) pour se rendre compte de leurs capacités (NR=3.3%)	3.7 / 9.9 / 8	33.3 / 37 / 37.3	35.8 / 35.8 / 41.3	27.2 / 17.3 / 13.3
g) autre (précisez) (NR=86.1%)	0 / 14.3 / 0	7.7 / 0 / 0	53.8 / 28.6 / 42.9	38.5 / 57.1 / 57.1

33. A quelle fréquence vous arrive-t-il de lire à vos élèves des textes à voix haute? (NR=0.8%)

<i>Jamais</i> 0 / 0 / 0	<i>Quelquefois</i> 30.5 / 32.1 / 19.5	<i>Souvent</i> 40.2 / 57.1 / 54.5	<i>Très souvent</i> 29.3 / 10.7 / 26
-------------------------	---------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------

34. Dans quel but?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) pour entrer dans un texte ou amorcer une activité de lecture (NR=1.2%)	1.2 / 3.6 / 0	29.6 / 39.3 / 32.5	50.6 / 46.4 / 48.1	18.5 / 10.7 / 19.5
b) pour faciliter l'accès à la compréhension (NR=2%)	2.5 / 3.6 / 0	28.4 / 32.5 / 18.4	49.4 / 47 / 53.9	19.8 / 16.9 / 27.6
c) pour leur donner le plaisir d'écouter une histoire (NR=0.8%)	0 / 1.2 / 0	8.5 / 12 / 10.3	31.7 / 42.2 / 41	59.8 / 44.6 / 48.7
d) pour leur donner l'exemple d'un lecteur "lettré" ou expert (NR=2.4%)	27.5 / 25.3 / 26.3	25 / 37.3 / 25	26.3 / 24.1 / 28.9	21.3 / 13.3 / 19.7
e) autre (précisez) (NR=91%)	0 / 33.3 / 0	0 / 11.1 / 14.3	66.7 / 44.4 / 28.6	33.3 / 11.1 / 57.1

Formes d'apprentissage de la lecture (méthodes)

35. Si vous deviez décrire vos pratiques en matière d'enseignement de la lecture (ou de déroulement d'une séquence d'enseignement), de quel scénario vos pratiques sont-elles le plus proches ? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=3.3%)

50.6 / 54.3 / 62.7	Vous commencez par faire anticiper les élèves sur leurs connaissances (langagières et du monde) pour faire découvrir le texte
42 / 43.2 / 30.7	Vous faites lire le texte en demandant aux élèves de repérer les mots qu'ils ne comprennent pas et la classe tente d'expliquer les mots incompris avant de répondre à un questionnaire
2.5 / 0 / 2.7	Vous commencez par rédiger ensemble un texte et travaillez ensuite la lecture
4.9 / 2.5 / 4	Autre (précisez)

36. Comment qualifiez-vous la démarche d'enseignement que vous suivez? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=1.6%)

7.4 / 3.7 / 7.7	plus proche d'une démarche qui va des mots à la phrase, puis au texte
22.2 / 17.1 / 12.8	plus proche d'une démarche qui va du texte aux phrases, puis aux mots
34.6 / 22 / 34.6	mixte
35.8 / 57.3 / 44.9	plus proche d'une démarche centrée prioritairement sur le sens global d'un texte

37. De manière générale, quelles compétences les élèves doivent-ils absolument maîtriser pour être de bons lecteurs? Veuillez indiquer le degré d'importance que vous accordez à chacun des énoncés suivants (de pas du tout important à très important)

Il faut que...	Pas du tout imp.	Pas important	Important	Très important
a) les élèves maîtrisent les correspondances phonèmes / graphèmes (ou entre les lettres et les sons) (NR=2.4%)	0 / 1.3 / 0	3.6 / 0 / 1.3	45.8 / 51.9 / 50.6	50.6 / 46.8 / 48.1
b) les élèves reconnaissent globalement des mots (NR=3.3%)	1.2 / 3.8 / 2.7	7.3 / 2.5 / 6.7	61 / 57.5 / 57.3	30.5 / 36.3 / 33.3
c) les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (à quoi sert-il?) (NR=1.2%)	0 / 2.4 / 0	8.5 / 8.5 / 6.4	35.4 / 40.2 / 33.3	56.1 / 48.8 / 60.3
d) les élèves acquièrent le vocabulaire spécifique qui leur permet de nommer les éléments de l'écrit (par exemple "mot", "syllabe", "lettre", "phrase", "page") (NR=1.2%)	7.2 / 8.6 / 5.1	31.3 / 38.3 / 26.9	48.2 / 38.3 / 55.1	13.3 / 14.8 / 12.8
e) les élèves soient capables d'anticiper des mots dans une phrase et de faire des hypothèses (NR=1.2%)	0 / 0 / 0	8.4 / 6 / 7.9	45.8 / 43.4 / 43.4	45.8 / 50.6 / 48.7
f) les élèves ne lisent que des textes dont la difficulté de lecture leur convient (NR=4.1%)	4.9 / 15.6 / 11.8	54.9 / 50.6 / 47.4	39 / 27.3 / 39.5	1.2 / 6.5 / 1.3
g) les élèves possèdent un bagage de vocabulaire suffisamment important (NR=1.2%)	0 / 0 / 1.3	6 / 13.4 / 2.6	57.8 / 53.7 / 68.8	36.1 / 32.9 / 27.3
h) les élèves possèdent des connaissances du monde (culturelles, encyclopédiques) (NR=2%)	0 / 0 / 1.3	19.3 / 22.2 / 19.7	57.8 / 53.1 / 50	22.9 / 24.7 / 28.9
i) les élèves comprennent les mots, la phrase (NR=1.6%)	0 / 0 / 0	3.6 / 6.1 / 3.9	56.6 / 65.9 / 63.2	39.8 / 28 / 32.9
j) les élèves comprennent le sens global d'un texte (NR=0.4%)	0 / 0 / 0	1.2 / 0 / 1.3	38.6 / 20.5 / 24.4	60.2 / 79.5 / 74.4
k) les élèves sachent contrôler leur niveau de compréhension (NR=5.3%)	1.3 / 0 / 3.9	10 / 3.9 / 6.6	65 / 61.8 / 69.7	23.8 / 34.2 / 19.7
l) Autre (précisez) (NR=94.3%)	0 / 28.6 / 0	0 / 0 / 0	0 / 42.9 / 33.3	100 / 28.6 / 66.7

Activités liées (en lien avec d'autres domaines du français ou d'autres disciplines)

38. Conduisez-vous des activités de lecture en lien avec des activités dans d'autres domaines?

	Jamais	Quelquefois	Souvent	Très souvent
a) des activités de grammaire (NR=3.3%)	11.1 / 7.4 / 8	45.7 / 60.5 / 48	34.6 / 19.8 / 32	8.6 / 12.3 / 12
b) des activités d'orthographe (NR=2.9%)	3.7 / 7.3 / 2.7	37 / 42.7 / 44	48.1 / 32.9 / 38.7	11.1 / 17.1 / 14.7
c) des activités de conjugaison (NR=4.1%)	6.3 / 7.3 / 4.1	49.4 / 56.1 / 54.1	40.5 / 25.6 / 31.1	3.8 / 11 / 10.8
d) des activités de vocabulaire (NR=2%)	2.5 / 0 / 1.3	24.7 / 23.2 / 32.5	46.9 / 47.6 / 42.9	25.9 / 29.3 / 23.4
e) des activités de production écrite (NR=2.9%)	1.2 / 0 / 0	12.3 / 15.9 / 21.3	43.2 / 39 / 38.7	43.2 / 45.1 / 40
f) des activités en expression orale (NR=2%)	2.4 / 2.5 / 1.3	25.6 / 28.4 / 32.5	40.2 / 44.4 / 36.4	31.7 / 24.7 / 29.9
g) des activités dans d'autres disciplines (précisez lesquelles) (NR=0%)	49.4 / 47.6 / 57.7	9.6 / 11.9 / 7.7	30.1 / 26.2 / 19.2	10.8 / 14.3 / 15.4

39. De manière générale, comment articulez-vous les activités de lecture et de production écrite? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=3.3%)

21 / 13.6 / 17.3	Vous les menez séparément
19.8 / 29.6 / 25.3	Vous menez des activités de lecture puis de production écrite
1.2 / 0 / 2.7	Vous menez des activités de production écrite puis de lecture
58 / 56.8 / 54.7	Vous menez des activités de lecture et de production écrite en même temps

40. Quelles activités de production écrite avez-vous proposées à vos élèves cette année (scolaire)?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes (NR=4.5%)	51.9 / 63 / 31.6	35.1 / 30.9 / 46.1	10.4 / 3.7 / 15.8	2.6 / 2.5 / 6.6
b) Les élèves ont copié des phrases ou des petits textes à partir du tableau ou d'un autre support (NR=3.3%)	12.5 / 30.5 / 28	50 / 32.9 / 36	22.5 / 24.4 / 25.3	15 / 12.2 / 10.7
c) Les élèves ont composé des phrases avec des mots découpés (NR=3.3%)	41.3 / 58.5 / 44	47.5 / 35.4 / 38.7	10 / 6.1 / 16	1.3 / 0 / 1.3
d) Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves (NR=1.6%)	9.8 / 8.4 / 13.2	26.8 / 31.3 / 42.1	35.4 / 37.3 / 22.4	28 / 22.9 / 22.4
e) Les élèves ont écrit des mots, des phrases ou des petits textes librement (NR=2%)	1.2 / 10.8 / 7.9	42 / 22.9 / 34.2	42 / 48.2 / 39.5	14.8 / 18.1 / 18.4
f) Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images, de photos (NR=2.9%)	44.4 / 43.9 / 37.3	40.7 / 42.7 / 48	11.1 / 12.2 / 12	3.7 / 1.2 / 2.7
g) Les élèves ont écrit un récit d'aventure (NR=6.9%)	45.5 / 54.4 / 45.8	33.8 / 26.6 / 27.8	18.2 / 16.5 / 18.1	2.6 / 2.5 / 8.3
h) Les élèves ont écrit un texte d'opinion (NR=7.3%)	40.7 / 50 / 42.9	32.1 / 34.2 / 37.1	17.3 / 11.8 / 11.4	9.9 / 3.9 / 8.6
i) Les élèves ont écrit un texte "encyclopédique"(NR=8.6%)	43.4 / 14.3 / 33.8	25 / 41.6 / 36.6	21.1 / 27.3 / 16.9	10.5 / 16.9 / 12.7
j) Les élèves ont écrit une description (NR=9%)	40.3 / 30.3 / 34.3	39 / 43.4 / 42.9	15.6 / 22.4 / 15.7	5.2 / 3.9 / 7.1
k) Les élèves ont écrit de la poésie (NR=7.3%)	53.2 / 54.5 / 50.7	28.6 / 32.5 / 31.5	14.3 / 6.5 / 9.6	3.9 / 6.5 / 8.2
l) Autres (précisez) (NR=73.1%)	0 / 4.5 / 0	29.2 / 27.3 / 45	33.3 / 40.9 / 35	37.5 / 27.3 / 20

Bibliothèque et centre de documentation

41. A quelle fréquence donnez-vous à vos élèves du temps pour utiliser la bibliothèque ou le coin-lecture de la classe? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=3.3%)

1.2 / 1.3 / 1.3	Il n'y a pas de bibliothèque ou de coin-lecture dans la classe
1.2 / 7.6 / 4	jamais ou presque jamais
14.5 / 22.8 / 10.7	une ou deux fois par mois
42.2 / 43 / 46.7	une ou deux fois par semaine
41 / 25.3 / 37.3	tous les jours ou presque

42. Si vous disposez d'un coin-lecture en classe, quels modes de fréquentation proposez-vous?

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
a) Tous les élèves y vont au même moment, chacun lisant de son côté ou à deux (NR=10.6%)	40.5 / 25 / 36.2	59.5 / 75 / 63.8
b) Les élèves y vont par groupe (NR=13.5%)	43.1 / 40 / 49.2	56.9 / 60 / 50.8
c) Les élèves qui ont fini leur activité s'y rendent (NR=4.1%)	98.8 / 90 / 94.7	1.3 / 10 / 5.3
d) Les élèves qui ont besoin de chercher dans des livres pour l'activité que vous proposez y vont (NR=6.1%)	94.9 / 93.6 / 89	5.1 / 6.4 / 11
e) Vous y organisez des activités avec toute la classe (NR=10.6%)	37 / 33.8 / 39.1	63 / 66.2 / 60.9
f) Les élèves y vont pour emprunter des livres qu'ils lisent à la maison (NR=6.1%)	83.5 / 86.1 / 77.8	16.5 / 13.9 / 22.2
g) Autre (précisez) (NR=91.4%)	100 / 57.1 / 100	0 / 42.9 / 0

43. Dans le cadre des activités scolaires, vous rendez-vous avec vos élèves ... ?

	<i>Jamais ou presque</i>	<i>Une ou deux fois par mois</i>	<i>Une ou deux fois par semaine</i>	<i>Tous les jours ou presque</i>
a) à la bibliothèque de l'école ou centre de documentation (NR=3.3%)	38.3 / 41 / 28.8	30.9 / 42.2 / 42.5	29.6 / 16.9 / 28.8	1.2 / 0 / 0
b) à une bibliothèque publique (NR=8.6%)	97.4 / 93.7 / 92.6	2.6 / 6.3 / 7.4	0 / 0 / 0	0 / 0 / 0

44. Quel type d'activités y pratiquez-vous?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) aucune (NR=36.3%)	69.8 / 76.9 / 74.5	13.2 / 7.7 / 13.7	11.3 / 11.5 / 7.8	5.7 / 3.8 / 3.9
b) montrer les livres (NR=17.1%)	5.7 / 13.6 / 6	52.9 / 56.1 / 59.7	30 / 22.7 / 25.4	11.4 / 7.6 / 9
c) préparation ou recherche sur un thème (p. ex. en vue d'exposés) (NR=18%)	20.3 / 7.7 / 11.9	52.2 / 38.5 / 40.3	18.8 / 49.2 / 32.8	8.7 / 4.6 / 14.9
d) préparation d'un rallye lecture (NR=21.6%)	68.7 / 78.5 / 81.7	19.4 / 16.9 / 13.3	7.5 / 3.1 / 0	4.5 / 1.5 / 5
e) présentation de livres (livres en morceaux avec différentes couvertures, titres et 4 ^e de couverture) (NR=19.6%)	34.3 / 24.2 / 23.4	32.8 / 48.5 / 53.1	25.4 / 22.7 / 14.1	7.5 / 4.5 / 9.4
f) discussion avec les élèves (NR=20.8%)	26.6 / 25.8 / 17.2	32.8 / 48.5 / 43.8	25 / 25.8 / 28.1	15.6 / 0 / 10.9
g) instauration d'un moment de lecture libre (NR=16.7%)	8.8 / 9.1 / 4.3	14.7 / 27.3 / 28.6	36.8 / 31.8 / 31.4	39.7 / 31.8 / 35.7
h) autre (précisez) (NR=89%)	18.2 / 14.3 / 11.1	36.4 / 0 / 11.1	9.1 / 14.3 / 44.4	36.4 / 71.4 / 33.3

45. Conseillez-vous vos élèves dans le choix des livres? (NR=3.7%)

<i>Oui</i> 29.6 / 23.5 / 29.7	<i>Non</i> 8.6 / 8.6 / 9.5	<i>Ça dépend</i> 61.7 / 67.9 / 60.8
-------------------------------	----------------------------	-------------------------------------

45.1 Comment?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) en leur présentant les ouvrages (un choix) (NR=13.5%)	4.1 / 8 / 6.3	46.6 / 50.7 / 60.9	24.7 / 30.7 / 18.8	24.7 / 10.7 / 14.1
b) par rapport au niveau de difficulté du livre (NR=13.9%)	4.2 / 9.5 / 3	38 / 51.4 / 36.4	40.8 / 32.4 / 34.8	16.9 / 6.8 / 25.8
c) par rapport à ce que vous savez de leur niveau de lecture (NR=13.1%)	4.1 / 5.5 / 0	31.1 / 52.1 / 39.4	47.3 / 30.1 / 36.4	17.6 / 12.3 / 24.2
d) autre (précisez) (NR=86.9%)	0 / 10 / 9.1	36.4 / 50 / 18.2	18.2 / 40 / 54.5	45.5 / 0 / 18.2

Activités à la maison

46. A quelle fréquence proposez-vous à vos élèves des activités de lecture à faire à la maison? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=1.6%)

31.3 / 20.5 / 30.7	plusieurs fois par semaine
47 / 53 / 45.3	1 fois par semaine
14.5 / 18.1 / 12	1 fois toutes les deux semaines
4.8 / 7.2 / 5.3	1 fois par mois
2.4 / 0 / 2.7	1 fois par trimestre
0 / 0 / 0	moins de 3 fois par an
0 / 1.2 / 4	jamais

47. Quel type d'activité de lecture (à faire à la maison) proposez-vous à vos élèves?

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
a) aucune (NR=26.9%)	0 / 3.1 / 7.4	100 / 96.9 / 92.6
b) une relecture de phrases ou d'un texte lu en classe (NR=13.9%)	40.3 / 34.7 / 43.8	59.7 / 65.3 / 56.3
c) des exercices systématiques (lecture de "sons", de mots, ...) (NR=18.4%)	31.8 / 20.8 / 37.1	68.2 / 79.2 / 62.9
d) une découverte d'un texte ou d'un livre (indiquer le nombre de pages en moyenne) (NR=7.3%)	87.5 / 87.3 / 89.7	12.5 / 12.7 / 10.3
e) une lecture suivie (d'un texte ou d'un livre) avec des questions (NR=8.6%)	76.3 / 84 / 73.1	23.7 / 16 / 26.9
f) autre (précisez) (NR=77.6%)	72.2 / 72.2 / 78.9	27.8 / 27.8 / 21.1

Utilisation de l'ordinateur (en lien avec la lecture)

48. Dans le cadre des activités de lecture, utilisez-vous l'ordinateur pour....?

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
a) trouver des informations à l'aide de l'ordinateur (Internet, CD-Rom) (NR=6.5%)	42.3 / 54.2 / 54.4	57.7 / 45.8 / 45.6
b) lire des histoires ou d'autres textes à l'ordinateur (NR=6.1%)	12.8 / 6 / 22.1	87.2 / 94 / 77.9
c) améliorer les habiletés et les stratégies de lecture des élèves au moyen d'un didacticiel (précisez lequel ou lesquels) (NR=7.8%)	11.5 / 12 / 18.5	88.5 / 88 / 81.5
d) autre (précisez) (NR=75.5%)	27.3 / 13 / 13.3	72.7 / 87 / 86.7
e) Je n'utilise pas d'ordinateur, faute de moyens (NR=22.4%)	36.9 / 19.7 / 27.1	63.1 / 80.3 / 72.9
f) Je n'ai pas trouvé de logiciel adapté à des élèves de cet âge-là (NR=32.2%)	25.5 / 28.1 / 24.1	74.5 / 71.9 / 75.9

Adaptation - différenciation

49. Comment adaptez-vous votre enseignement en fonction du niveau des élèves?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) Vous visez des objectifs différents pour certains sous-groupes d'élèves (NR=1.6%)	15 / 11.9 / 7.8	46.3 / 59.5 / 39	33.8 / 21.4 / 32.5	5 / 7.1 / 20.8
b) Vous préparez des leçons différentes selon les compétences des élèves (NR=1.6%)	35.4 / 46.4 / 21.8	51.9 / 42.9 / 34.6	10.1 / 8.3 / 23.1	2.5 / 2.4 / 20.5
c) Vous préparez des tâches ou des exercices différents selon les compétences des élèves (NR=2%)	20 / 25 / 17.1	52.5 / 53.6 / 36.8	23.8 / 17.9 / 21.1	3.8 / 3.6 / 25
d) Vous modulez la longueur (durée) du travail à réaliser selon les compétences des élèves (NR=2%)	8.9 / 9.5 / 3.9	38 / 50 / 40.3	46.8 / 32.1 / 33.8	6.3 / 8.3 / 22.1
e) Vous modulez le type d'aide que vous apportez aux élèves en cours de travail selon leur niveau de compétences (NR=1.2%)	2.5 / 3.6 / 0	17.3 / 27.4 / 14.3	53.1 / 39.3 / 53.2	27.2 / 29.8 / 32.5
f) Vous constituez des sous-groupes de niveau (NR=2%)	14.8 / 26.5 / 13.2	50.6 / 42.2 / 43.4	25.9 / 28.9 / 27.6	8.6 / 2.4 / 15.8
g) Vous faites travailler les élèves en groupe (idée d'interaction) (NR=2%)	7.6 / 6 / 3.9	39.2 / 33.3 / 42.9	39.2 / 42.9 / 31.2	13.9 / 17.9 / 22.1
h) Vous demandez au/à la GNT de travailler avec certains élèves (NR=8.2%)	8.9 / 10.7 / 30.6	19 / 22.6 / 16.1	41.8 / 42.9 / 32.3	30.4 / 23.8 / 21
i) Vous lisez aux élèves des passages à haute voix (NR=2.9%)	6.3 / 8.4 / 2.6	34.2 / 34.9 / 35.5	38 / 36.1 / 46.1	21.5 / 20.5 / 15.8
j) Vous utilisez les élèves plus avancés pour expliquer à ceux qui ont plus de difficulté (NR=2%)	2.5 / 6 / 6.6	54.3 / 47 / 47.4	25.9 / 33.7 / 30.3	17.3 / 13.3 / 15.8
k) Vous aidez les élèves individuellement (NR=0.8%)	0 / 2.4 / 0	19.8 / 29.8 / 26.9	60.5 / 36.9 / 41	19.8 / 31 / 32.1
l) Autres (précisez) (NR=93.1%)	33.3 / 83.3 / 40	33.3 / 16.7 / 0	0 / 0 / 20	33.3 / 0 / 40
m) Vous n'adaptez pas votre enseignement en fonction du niveau des élèves étant donné les effectifs chargés ou le manque de temps (NR=22.9%)	62.7 / 50 / 65.5	22.4 / 25 / 27.6	11.9 / 12.5 / 5.2	3 / 12.5 / 1.7

50. Y a-t-il dans cette classe des élèves en très grandes difficultés de lecture (ne maîtrisant pas les compétences attendues dans le degré considéré)? (NR=5.3%)

<i>Oui</i> 75 / 70.2 / 77.9	<i>Non</i> 25 / 29.8 / 22.1
-----------------------------	-----------------------------

50.1 Si oui, combien? (indiquez le nombre d'élèves en précisant l'effectif de la classe)

__ sur __

51. Prévoyez-vous des tâches supplémentaires pour les élèves qui lisent facilement ? Par exemple ...

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles (NR=3.3%)	20.7 / 20.2 / 15.5	51.2 / 44 / 50.7	20.7 / 23.8 / 25.4	7.3 / 11.9 / 8.5
b) travail autonome (NR=3.7%)	1.2 / 4.8 / 4.2	19.8 / 22.6 / 19.7	51.9 / 45.2 / 42.3	27.2 / 27.4 / 33.8
c) lecture libre (NR=3.3%)	2.5 / 1.2 / 0	9.9 / 13.1 / 12.5	42 / 44 / 47.2	45.7 / 41.7 / 40.3
d) lecture avec tâches diverses (questionnaire, compte rendu oral à faire aux autres, etc.) (NR=4.9%)	23.5 / 28 / 21.4	50.6 / 42.7 / 42.9	18.5 / 19.5 / 22.9	7.4 / 9.8 / 12.9
e) aide aux autres élèves (NR=3.3%)	8.6 / 10.7 / 6.9	51.9 / 44 / 41.7	25.9 / 33.3 / 34.7	13.6 / 11.9 / 16.7
f) activités libres (autres que la lecture) (NR=4.5%)	3.8 / 12.2 / 13.9	43.8 / 31.7 / 40.3	33.8 / 32.9 / 29.2	18.8 / 23.2 / 16.7
g) autre (précisez) (NR=90.2%)	25 / 50 / 33.3	50 / 10 / 33.3	12.5 / 10 / 16.7	12.5 / 30 / 16.7

52. Prévoyez-vous des activités spécifiques pour les élèves en difficulté ? Par exemple ...

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) retour sur des activités déjà effectuées (NR=0.8%)	17.3 / 19 / 7.7	56.8 / 59.5 / 59	21 / 16.7 / 21.8	4.9 / 4.8 / 11.5
b) lecture libre (NR=5.3%)	10.3 / 18.5 / 12.3	51.3 / 48.1 / 52.1	26.9 / 27.2 / 27.4	11.5 / 6.2 / 8.2
c) exercices moins nombreux, plus faciles (NR=3.3%)	8.8 / 13.1 / 6.8	43.8 / 46.4 / 52.1	38.8 / 33.3 / 30.1	8.8 / 7.1 / 11
d) textes simplifiés (NR=5.7%)	57.7 / 48.7 / 41.3	23.1 / 37.2 / 37.3	15.4 / 12.8 / 13.3	3.8 / 1.3 / 8
e) utilisation de matériel spécifique (précisez) (NR=0%)	73.5 / 72.6 / 51.3	16.9 / 20.2 / 24.4	9.6 / 7.1 / 12.8	0 / 0 / 11.5
f) activités systématiques ciblant un objectif spécifique (NR=6.5%)	23.7 / 26.6 / 14.9	55.3 / 48.1 / 45.9	18.4 / 22.8 / 32.4	2.6 / 2.5 / 6.8

g) regroupement dans la classe des élèves plus faibles pour des activités spécifiques (NR=3.7%)	21.3 / 30.1 / 26	50 / 49.4 / 34.2	20 / 15.7 / 26	8.8 / 4.8 / 13.7
h) soutien individuel dans la classe (NR=5.3%)	7.4 / 9.8 / 10.1	37 / 41.5 / 31.9	42 / 32.9 / 33.3	13.6 / 15.9 / 24.6
i) soutien individuel en dehors de la classe par vous-même ou le/la GNT (NR=4.1%)	6.2 / 8.3 / 15.7	27.2 / 31 / 24.3	33.3 / 48.8 / 30	33.3 / 11.9 / 30
j) soutien individuel en dehors de la classe par du personnel spécialisé (SMP, logopédiste, etc.) (NR=4.9%)	9 / 20.2 / 9.9	47.4 / 52.4 / 35.2	25.6 / 21.4 / 35.2	17.9 / 6 / 19.7
k) mise en place d'un tutorat entre élèves (entraide) (NR=4.9%)	29.5 / 36.6 / 17.8	51.3 / 41.5 / 50.7	12.8 / 19.5 / 24.7	6.4 / 2.4 / 6.8
l) information aux parents pour les orienter vers des spécialistes (NR=3.3%)	2.5 / 3.6 / 4.1	35 / 53.6 / 31.5	37.5 / 31 / 42.5	25 / 11.9 / 21.9
m) autre (précisez) (NR=95.5%)	66.7 / 80 / 33.3	0 / 20 / 0	33.3 / 0 / 33.3	0 / 0 / 33.3

53. Comment faites-vous pour repérer les élèves avec de faibles compétences en lecture?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) en les observant en train de lire (NR=1.2%)	1.2 / 3.6 / 2.6	20.7 / 25 / 22.4	52.4 / 42.9 / 42.1	25.6 / 28.6 / 32.9
b) par un questionnaire (NR=1.6%)	12.3 / 3.6 / 9.2	24.7 / 26.2 / 40.8	45.7 / 52.4 / 30.3	17.3 / 17.9 / 19.7
c) par la lecture de consignes (NR=1.2%)	1.2 / 2.4 / 1.3	11 / 13.1 / 27.6	58.5 / 48.8 / 42.1	29.3 / 35.7 / 28.9
d) par la lecture à haute voix (NR=1.6%)	4.9 / 4.8 / 3.9	21 / 28.6 / 32.9	51.9 / 41.7 / 40.8	22.2 / 25 / 22.4
e) par des activités de production écrite (NR=2%)	4.9 / 11.9 / 9.3	38.3 / 22.6 / 32	38.3 / 40.5 / 46.7	18.5 / 25 / 12
f) en se référant aux résultats de l'élève des années antérieures ou aux indications des enseignants précédents (NR=3.3%)	30.9 / 32.5 / 27.6	44.4 / 57.5 / 44.7	18.5 / 7.5 / 17.1	6.2 / 2.5 / 10.5
g) autre (précisez) (NR=91.4%)	14.3 / 57.1 / 28.6	0 / 14.3 / 14.3	71.4 / 28.6 / 28.6	14.3 / 0 / 28.6

54. Selon vous, d'où proviennent les difficultés des élèves en lecture?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) des méthodes d'enseignement utilisées (NR=6.5%)	20 / 17.9 / 11.8	72 / 60.3 / 77.6	5.3 / 17.9 / 9.2	2.7 / 3.8 / 1.3
b) du manque d'adaptation des méthodes à la diversité des élèves (NR=5.7%)	21.8 / 11.7 / 11.8	53.8 / 53.2 / 56.6	17.9 / 27.3 / 23.7	6.4 / 7.8 / 7.9
c) de la non-prise en compte de la culture des élèves (NR=4.9%)	19.5 / 19.8 / 6.7	58.4 / 49.4 / 60	18.2 / 23.5 / 21.3	3.9 / 7.4 / 12
d) de lacunes au niveau de la formation des enseignants (NR=6.9%)	24 / 21.8 / 13.3	56 / 51.3 / 61.3	16 / 19.2 / 20	4 / 7.7 / 5.3
e) de lacunes au niveau des moyens d'enseignement (NR=5.7%)	14.9 / 13.6 / 17.1	47.3 / 37 / 50	31.1 / 37 / 19.7	6.8 / 12.3 / 13.2
f) des problèmes psychologiques de l'élève (affectifs ou relationnels) (NR=2.9%)	0 / 0 / 1.3	30.4 / 42 / 26.9	46.8 / 40.7 / 43.6	22.8 / 17.3 / 28.2
g) du milieu social de l'enfant ou d'un milieu peu stimulant (NR=1.2%)	1.2 / 2.4 / 0	21 / 21.7 / 26.9	45.7 / 39.8 / 32.1	32.1 / 36.1 / 41
h) de la langue maternelle, quand elle est différente du français (NR=2%)	11.1 / 15.9 / 9.1	40.7 / 41.5 / 46.8	32.1 / 24.4 / 23.4	16 / 18.3 / 20.8
i) de problèmes d'ordre cognitif (intellectuel) (NR=4.9%)	5.1 / 5.1 / 4	57 / 67.1 / 48	26.6 / 19 / 25.3	11.4 / 8.9 / 22.7
j) de lacunes au niveau lexical (NR=1.2%)	1.2 / 3.6 / 1.3	21 / 22.9 / 19.2	43.2 / 47 / 44.9	34.6 / 26.5 / 34.6
k) de lacunes au niveau syntaxique (NR=2%)	2.5 / 7.3 / 1.3	40.7 / 34.1 / 39	37 / 46.3 / 40.3	19.8 / 12.2 / 19.5
l) de lacunes au niveau de la compréhension de l'oral (NR=2.4%)	1.2 / 3.7 / 2.6	38.3 / 43.2 / 36.4	40.7 / 37 / 46.8	19.8 / 16 / 14.3
m) de difficultés au niveau du déchiffrage/décodage (NR=2.4%)	0 / 2.4 / 0	25 / 46.3 / 31.2	50 / 39 / 53.2	25 / 12.2 / 15.6
n) de difficultés au niveau de la compréhension (en lecture) (NR=4.1%)	0 / 1.2 / 0	15 / 16 / 8.1	46.3 / 51.9 / 58.1	38.8 / 30.9 / 33.8
o) d'une mauvaise compréhension des fonctions de l'écrit (NR=4.5%)	5.1 / 6.3 / 1.3	35.9 / 42.5 / 36.8	47.4 / 37.5 / 38.2	11.5 / 13.8 / 23.7
p) d'un manque d'intérêt ou de motivation pour la lecture (NR=2.9%)	2.5 / 6.2 / 2.6	30.4 / 28.4 / 38.5	34.2 / 33.3 / 32.1	32.9 / 32.1 / 26.9
q) autre (précisez) (NR=93.1%)	33.3 / 33.3 / 20	0 / 11.1 / 0	66.7 / 22.2 / 40	0 / 33.3 / 40

55. Prenez-vous en compte dans votre enseignement de la lecture...?

	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
l'origine socioculturelle des élèves (NR=2.4%)	60 / 60.5 / 79.5	40 / 39.5 / 20.5
l'origine linguistique des élèves (NR=2.4%)	63 / 57.5 / 73.1	37 / 42.5 / 26.9

56. Vous appuyez-vous sur la langue d'origine des élèves? (NR=5.7%)

<i>Oui</i> 46.2 / 39 / 57.9	<i>Non</i> 53.8 / 61 / 42.1
-----------------------------	-----------------------------

56.1 Si oui, de quelle manière? (éveil aux langues, comparaison, etc.)

57. A quelle fréquence évaluez-vous les compétences en lecture de vos élèves? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=3.3%)

6 / 7.3 / 11.1	tous les jours
6 / 3.7 / 13.9	2-3 fois par semaine
20.5 / 22 / 18.1	1 fois par semaine
27.7 / 23.2 / 11.1	toutes les 2 semaines
36.1 / 40.2 / 33.3	1 fois par mois
3.6 / 2.4 / 11.1	1 fois par trimestre
0 / 1.2 / 1.4	presque jamais

58. Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous...?

	<i>Jamais</i>	<i>Quelquefois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
a) reconnaître des lettres, des syllabes (NR=5.3%)	65 / 87.5 / 56.9	30 / 11.3 / 31.9	3.8 / 0 / 8.3	1.3 / 1.3 / 2.8
b) reconnaître des mots isolés (NR=4.1%)	47 / 61.3 / 44.4	41 / 31.3 / 44.4	9.6 / 6.3 / 8.3	2.4 / 1.3 / 2.8
c) compléter des textes à trous (NR=2.4%)	26.5 / 32.1 / 25.3	54.2 / 54.3 / 61.3	16.9 / 12.3 / 9.3	2.4 / 1.2 / 4
d) remettre en ordre des mots pour faire une phrase ou des phrases pour faire un texte (NR=2.9%)	15.7 / 27.2 / 16.2	53 / 54.3 / 55.4	26.5 / 17.3 / 23	4.8 / 1.2 / 5.4
e) répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase (NR=1.6%)	1.2 / 0 / 0	12 / 7.2 / 6.7	41 / 42.2 / 54.7	45.8 / 50.6 / 38.7
f) exécuter une petite tâche, suivre des consignes (NR=3.7%)	6.1 / 3.7 / 6.8	29.3 / 30.9 / 17.8	41.5 / 44.4 / 50.7	23.2 / 21 / 24.7
g) raconter l'histoire que l'élève vient de lire (NR=2.9%)	9.6 / 13.6 / 9.5	43.4 / 39.5 / 33.8	31.3 / 35.8 / 39.2	15.7 / 11.1 / 17.6
h) résumer le texte ou reformuler des passages (NR=2%)	4.9 / 3.6 / 1.3	40.2 / 28.9 / 34.7	41.5 / 49.4 / 48	13.4 / 18.1 / 16
i) lire à haute voix (NR=2.4%)	10.8 / 17.3 / 10.7	43.4 / 33.3 / 44	27.7 / 30.9 / 40	18.1 / 18.5 / 5.3
j) dessiner (NR=4.5%)	29.6 / 31.3 / 27.4	50.6 / 58.8 / 60.3	17.3 / 10 / 8.2	2.5 / 0 / 4.1
k) autre (précisez) (NR=93.1%)	25 / 50 / 28.6	25 / 16.7 / 28.6	25 / 16.7 / 0	25 / 16.7 / 42.9

Gestion des activités

59. Combien de temps consacrez-vous réellement en moyenne chaque semaine à l'enseignement du français?

60. Quel pourcentage du temps alloué au français consacrez-vous aux activités de lecture? (Ne cochez qu'une seule case) (NR=7.3%)

9 / 16 / 5.9	de 0 à 20 %
50 / 59.3 / 44.1	de 20 à 40 %
34.6 / 21 / 26.5	de 40 à 60 %
6.4 / 3.7 / 22.1	de 60 à 80 %
0 / 0 / 1.5	de 80 à 100 %

61. Sur le temps consacré à la lecture, quelle est, par semaine, la répartition de temps entre les activités où les élèves lisent pour comprendre (activités signifiantes de lecture ou de communication) et les activités où ils acquièrent des connaissances et des techniques pour les aider à lire (activités "décrochées" ou de structuration) ?

activités signifiantes : %

activités de structuration : %

Total : 100 %

Représentations à propos de la lecture

62. A votre avis, quand doit s'arrêter l'enseignement de la lecture? (*Ne cochez qu'une seule case*) (NR=1.2%)

2.4 / 0 / 0	à la fin de la 2 ^e P
7.2 / 2.4 / 2.6	à la fin du primaire
26.5 / 25.6 / 19.5	à la fin de la scolarité obligatoire
63.9 / 72 / 77.9	jamais

63. A qui incombe la tâche d'apprendre à lire? (*une ou plusieurs croix*) (NR=9.8%)

à l'enseignant primaire
à l'enseignant de français
à tous les enseignants (de toutes les disciplines)

64. Que signifie savoir lire? *Veillez indiquer votre degré d'accord (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord)*

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) lire et comprendre des textes littéraires (NR=2.9%)	0 / 1.2 / 4.1	8.6 / 7.2 / 14.9	58 / 45.8 / 47.3	33.3 / 45.8 / 33.8
b) lire et comprendre tous les écrits y compris les horaires de train, les tableaux et les graphiques (NR=0%)	0 / 0 / 0	1.2 / 0 / 1.3	21.7 / 17.9 / 26.9	77.1 / 82.1 / 71.8
c) cela dépend du cursus scolaire (NR=2.9%)	44.4 / 60.2 / 48.6	40.7 / 24.1 / 28.4	9.9 / 15.7 / 17.6	4.9 / 0 / 5.4
d) cela dépend du type d'élèves et de leur orientation (NR=3.3%)	50 / 62.7 / 43.2	38.8 / 26.5 / 36.5	6.3 / 10.8 / 17.6	5 / 0 / 2.7

65. Quels sont vos besoins en matière d'enseignement de la lecture?

	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
a) des moyens d'enseignement adaptés aux élèves (NR=2.9%)	1.2 / 1.2 / 1.4	3.7 / 3.7 / 5.4	47.6 / 43.9 / 35.1	47.6 / 43.9 / 35.1
b) des méthodes (NR=4.1%)	1.2 / 2.5 / 2.8	12.2 / 13.6 / 18.1	61 / 50.6 / 45.8	25.6 / 33.3 / 33.3
c) des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique (NR=3.7%)	1.3 / 0 / 1.4	6.3 / 4.8 / 4.1	46.3 / 42.2 / 45.2	46.3 / 53 / 49.3
d) des outils de remédiations (NR=2.9%)	1.3 / 0 / 0	2.5 / 1.2 / 2.6	33.8 / 47.6 / 40.8	62.5 / 51.2 / 56.6
e) une formation continue (précisez sur quel(s) thème(s)) (NR=0%)	28.9 / 41.7 / 26.9	15.7 / 15.5 / 16.7	34.9 / 25 / 35.9	20.5 / 17.9 / 20.5
f) davantage de collaboration à l'intérieur d'un cycle (NR=4.9%)	6.2 / 7.4 / 4.2	25.9 / 29.6 / 28.2	61.7 / 53.1 / 47.9	6.2 / 9.9 / 19.7
g) une meilleure connaissance des programmes et des attentes de l'autre cycle ou des autres degrés (NR=5.3%)	11.1 / 8.6 / 2.9	19.8 / 24.7 / 24.3	54.3 / 54.3 / 45.7	14.8 / 12.3 / 27.1
h) autre (précisez) (NR=92.2%)	12.5 / 33.3 / 0	0 / 16.7 / 0	25 / 16.7 / 40	62.5 / 33.3 / 60

Et pour terminer, une question sur vos pratiques

66. Et vous, à titre personnel, à quelle fréquence lisez-vous les types d'écrits suivants ?

	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Plusieurs fois par an</i>	<i>Environ une fois par mois</i>	<i>Environ une fois par semaine</i>	<i>Environ tous les jours</i>
a) des romans ou des nouvelles (NR=0.8%)	3.7 / 6 / 2.6	21 / 22.6 / 16.7	16 / 9.5 / 17.9	18.5 / 20.2 / 21.8	40.7 / 41.7 / 41
b) des ouvrages ou revues professionnel(le)s sur l'enseignement en général (NR=1.2%)	12.3 / 10.8 / 5.1	32.1 / 30.1 / 26.9	37 / 38.6 / 41	14.8 / 20.5 / 23.1	3.7 / 0 / 3.8
c) des ouvrages ou revues professionnel(le)s sur l'enseignement de la lecture (NR=2.4%)	50.6 / 54.2 / 29.9	36.7 / 41 / 44.2	10.1 / 4.8 / 19.5	2.5 / 0 / 5.2	0 / 0 / 1.3
d) des livres ou albums pour jeunes (NR=1.6%)	11.1 / 8.5 / 10.3	37 / 35.4 / 32.1	25.9 / 31.7 / 25.6	22.2 / 18.3 / 14.1	3.7 / 6.1 / 17.9
e) des bandes dessinées (NR=0.8%)	24.7 / 28.6 / 39.7	39.5 / 29.8 / 28.2	21 / 22.6 / 14.1	12.3 / 15.5 / 9	2.5 / 3.6 / 9
f) des magazines (NR=2.4%)	7.6 / 0 / 1.3	10.1 / 10.8 / 9.1	22.8 / 15.7 / 20.8	40.5 / 54.2 / 48.1	19 / 19.3 / 20.8
g) des journaux (NR=0.8%)	2.5 / 0 / 2.6	2.5 / 3.6 / 1.3	0 / 2.4 / 10.3	34.6 / 20.2 / 28.2	60.5 / 73.8 / 57.7
h) des livres ou textes informatifs (NR=2.9%)	3.8 / 4.8 / 1.3	21.3 / 10.8 / 17.3	21.3 / 25.3 / 33.3	36.3 / 45.8 / 22.7	17.5 / 13.3 / 25.3
i) autre (précisez) (NR=88.6%)	11.1 / 11.1 / 0	11.1 / 22.2 / 10	0 / 11.1 / 20	11.1 / 22.2 / 20	66.7 / 33.3 / 50

Annexe 3. Facteurs pour le questionnaire 3P à 6P

Les activités pratiquées et les moyens utilisés

14. Dans quelle mesure utilisez-vous les documents suivants pour enseigner la lecture?

- 14a) le document *objectif d'apprentissage à l'école primaire (Objectif_ap)*
- 14b) Les séquences didactiques pour l'oral et l'écrit (COROME) (*Corome*)
- 14c) les séquences élaborées par le service du français (*Séq_did_fran*)
- 14d) Les moyens d'enseignement officiels (*M_officiels*)

15. A quelle fréquence faites-vous faire à vos élèves les activités suivantes ?

Facteur 1 (Fréq_lect_1): travail sur sons et images + remettre les mots dans l'ordre (activités assez peu pratiquées)

- 15a) associer des mots à des images
- 15b) travailler sur les sons
- 15u) remettre les mots d'une phrase dans l'ordre
- 15 p) lire des images
- 15q) réaliser un dessin à partir de ce qu'ils ont lu (ou illustrer ce que disent les phrases courtes proposées)

Facteur 2 (Fréq_lect_2): activités sur le texte: questions, restructuration, lecture silencieuse et tri (assez voire très pratiquées)

- 15m) répondre à des questions dont les réponses sont écrites dans le texte
- 15n) répondre à des questions dont les réponses ne sont pas écrites explicitement dans le texte
- 15v) noter, dans une liste de phrases courtes, si chacune d'elles est vraie ou fausse, possible ou non, etc.
- 15r) restructurer un livre, un récit ou un texte présenté en désordre remettre dans l'ordre
- 15d) faire une lecture silencieuse (sur un petit texte ou quelques phrases)
- 15g) trier des textes en fonction du genre (ou du type)

Facteur 3 (Fréq_lect_3): activités avec des textes lacunaires (peu pratiqué)

- 15s) compléter des phrases lacunaires
- 15t) compléter un texte lacunaire

Facteur 4 (Fréq_lect_4): résumer ou parler d'un texte (plus ou moins utilisé: 15e utilisé)

- 15j) résumer ou raconter oralement un texte
- 15e) discuter d'un texte que toute la classe a lu

Facteur 5 (Fréq_lect_5): rallye ou cercle de lecture, jouer une scène (peu pratiqué)

- 15i) participer à des rallyes lecture ou à la bataille du livre
- 15j) participer à des cercles de lecture
- 15o) faire jouer ou mettre en scène

Facteur 6 (Fréq_lect_6): activités incontournables ou de base (les plus pratiquées): consignes, reformulation, repérage et anticipation

- 15f) lire des consignes
- 15k) reformuler un mot ou une phrase
- 15l) repérer des informations
- 15c) anticiper le contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou de la quatrième de couverture

16. Quel est le point de départ des activités de lecture que vous proposez en classe ?

Facteur 1 (Début_lect_1): éléments externes au programme (intérêts de l'élève et de l'enseignant) (peu utilisés)

- 16f) un texte apporté par un élève
- 16e) les demandes ou les expériences des élèves
- 16g) mes propres intérêts
- 16h) un événement de l'actualité

Facteur 2 (Début_lect_2): contenus thématiques (moyennement utilisés)

- 16c) un projet d'action ou de lecture (spectacle, voyage, journal, etc.)
- 16b) un thème (animal, saison, fête, pays, corps, etc.)

Facteur 3 (Début_lect_3): Types d'écrits (texte écrit par enseignant et littérature jeunesse) (peu utilisé)

- 16d) un texte écrit par vous-même
- 16i) un livre de littérature pour enfants

Facteur 4 (Début_lect_4): indications d'un manuel (peu utilisé)

- 16a) les indications d'un manuel

17. Quels sont les critères qui vous conduisent à faire ces choix ?

Facteur 1 (Critères_choix_1): contraintes externes et documents officiels (assez peu utilisé)

- 17a) la perspective des épreuves communes
- 17b) le passage d'un cycle à l'autre
- 17d) des documents officiels
- 17e) les *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire*

Facteur 2 (Critères_choix_2): Culture et objectifs didactiques- dimension interne (très utilisé)

- 17f) d'autres indications
- 17c) l'accès à une culture
- 17g) un objectif didactique lié à une compétence particulière

18. Quels sont les supports de ces activités de lecture ?

Facteur 1 (Supp_lect_1): Écrits plus marginaux (poésie, BD, extrait de presse, littérature romande) (pas utilisé)

- 18h) une bande dessinée
- 18f) des revues pour enfants
- 18j) du théâtre
- 18k) des extraits de presse écrite (journaux, magazines, programme de télé)
- 18t) des textes dont les élèves sont les auteurs
- 18q) des textes provenant de la littérature romande

Facteur 2 (Supp_lect_2): Origines des textes (littérature jeunesse, française, textes intégraux) (pratiques courantes)

- 18p) des textes provenant de la littérature jeunesse
- 18r) des textes provenant de la littérature francophone (autre que romande)
- 18c) un texte ou un livre intégral

Facteur 3 (Supp_lect_3): Types de texte (écrit fonctionnels, contes, nouvelles, encyclopédiques) (assez utilisés)

- 18l) des textes documentaires ou des articles encyclopédiques
- 18m) des contes
- 18e) des nouvelles
- 18d) un écrit fonctionnel (mode d'emploi, règle de jeu, recette, etc.)

Facteur 4 (Supp_lect_4): types de textes/genres moins courants (peu utilisés)

- 18g) un poème, une chanson ou une comptine
- 18s) des textes rédigés par vous-même
- 18i) des devinettes, charades, jeux de mots, mots croisés, etc.

Facteur 5 (Supp_lect_5): extraits et manuels scolaires (assez peu utilisés)

- 18a) un manuel scolaire
- 18b) des extraits de texte

Facteur 6 (Supp_lect_6): autres supports (assez peu utilisés)

- 18o) des dictionnaires ou des encyclopédies pour enfants
- 18n) des tableaux, graphiques ou schémas

21. Dans votre enseignement de la lecture, quel type de progression utilisez-vous?

1 seul facteur

22. Comment introduisez-vous les activités de lecture d'un texte ou d'un livre?

Facteur 1 (Intro_lect_1): Activités autour du texte (plutôt pratiquées)

- 22c) Vous faites un travail sur la couverture et la 4^e de couverture en les laissant découvrir et formuler des attentes sur le contenu
- 22d) Vous les faites travailler sur le titre du livre ou du texte, repérer les mots qu'ils connaissent
- 22b) Vous laissez feuilleter le livre ou regarder le texte
- 22e) Vous présentez le contexte et le contenu thématique
- 22a) Vous expliquez ce qu'est un livre et quelles sont ses fonctions

Facteur 2 (Intro_lect_2): Questionnement sur le textes (pratiques très courantes)

- 22m) Vous leur demandez de chercher dans le texte des réponses à des questions ponctuelles (recherches d'informations, réponses littérales, etc.)
- 22n) Vous leur posez des questions sur le texte (Qui a pu l'écrire? Pour qui? Pourquoi?, etc.)
- 22o) Vous leur dites de lire en se centrant sur des éléments particuliers

Facteur 3 (Intro_lect_3): Activités sur les mots et lecture à haute voix (découverte du texte) (très pratiqué)

- 22k) Vous leur présentez les mots qu'ils n'ont jamais vus
- 22i) Vous leur lisez le texte une première fois
- 22l) Vous leur demandez s'il y a des mots qu'ils reconnaissent et lesquels
- 22j) Vous faites procéder à une première lecture collective à haute voix

Facteur 4 (Intro_lect_4): Activités autour du genre (assez voire très utilisés)

- 22g) Vous introduisez le genre par une comparaison de plusieurs textes
- 22f) Vous commencez la séquence par l'écriture de textes du même genre
- 22h) Vous faites identifier le genre de texte

23. Après la lecture d'un texte, que faites-vous avec vos élèves?

Facteur 1 (Après_lect_1): questions sur sens et situation de communication (pratiques très courantes)

- 23d) Vous leur demandez ce qu'ils ont compris
- 23f) Vous leur demandez à qui le texte est destiné, quel genre de texte c'est
- 23c) Vous leur demandez quelles sont les difficultés qu'ils ont rencontrées en lisant le texte (quels mots ils n'ont pas compris ou réussi à lire)
- 23g) Vous leur demandez s'ils ont trouvé la (ou les) information(s) qu'ils cherchaient
- 23e) Vous leur demandez s'ils ont repéré des mots qu'ils connaissaient

Facteur 2 (Après_lect_2): questions (pratiques très courantes)

- 23a) Vous leur posez des questions de compréhension auxquelles les élèves répondent oralement ou par écrit
- 23b) Vous leur demandez de répondre par écrit en remplissant un tableau ou une fiche

Facteur 3 (Après_lect_3): prolongement de l'activité (pratiques très courantes ou moyennement)

- 23j) Vous leur proposez d'écrire la suite ou une autre fin
- 23i) Vous leur proposez de revenir sur ce qu'ils ont lu
- 23h) Vous leur demandez s'ils ont aimé ou ce que cela leur a apporté

24. Comment faites-vous pour aider vos élèves à comprendre un texte difficile pour eux ?

Facteur 1 (Aide_lect_1): aide de l'enseignant (mots, syntaxe, etc.) (très utilisé sauf 24d)

- 24b) Vous les aidez à identifier des mots difficiles, à découvrir un vocabulaire nouveau
- 24c) Vous les aidez à comprendre une tournure syntaxique délicate
- 24a) Vous les aidez à répondre à des questions portant sur les principales idées du texte
- 24f) Vous leur donnez des explications sur certains mots difficiles
- 24d) Vous procédez à une évaluation individuelle qui vous permette de repérer leurs principales difficultés

Facteur 2 (Aide_lect_2): activité de l'élève (reformulation, relier, repérage) (très utilisé)

- 24g) Vous leur proposez de repérer des groupes de mots et de les lire (plutôt que mot à mot)
- 24h) Vous les aidez à relier les informations
- 24e) Vous leur demandez de reformuler, avec leurs propres mots, des passages du texte

25. Lorsqu'un élève a de la difficulté à identifier un mot du texte, que lui proposez-vous ?

Facteur 1 (Dif_lect_1): anticipation et hypothèses (plutôt peu pratiqué sauf a)

- 25d) de combiner utilisation de connaissances du monde et anticipation au sein de la phrase
- 25a) de faire des hypothèses en s'appuyant sur les mots de la phrase qui entourent ce mot (de relire les mots qui sont avant et ceux qui sont après, d'utiliser le contexte)
- 25c) de combiner anticipation et déchiffrement partiel
- 25f) de sauter le mot délicat

Facteur 2 (Dif_lect_2): activités de type déchiffrement (peu voire assez utilisé)

- 25b) de déchiffrer le mot en le segmentant
- 25e) de dire s'il y a des lettres ou des sons qu'il ne connaît pas

26. Lorsqu'un élève ne comprend pas un mot du texte, que lui proposez-vous ?

Facteur 1 (Dif_mot_lect_1): demande d'aide extérieure (enseignant ou copain) (moyennement utilisé)

- 26b) de demander à l'enseignant
- 26c) de demander à un copain

Facteur 2 (Dif_mot_lect_2): activités de recherche par l'élève (dictionnaire, contexte) (assez voire très utilisé comme e)

- 26d) de sauter ce mot
- (-) 26a) de chercher dans un dictionnaire
- 26e) de chercher une signification approximative de ce mot à l'aide du contexte

27. Quelles sortes d'exercices de lecture utilisez-vous ?

Facteur 1 (Exerc_lect_1): indices plutôt techniques (mots, sons) (assez peu fréquent)

- 27d) prises d'indices orthographiques
- 27f) mémorisation de mots-outils
- 27c) perception des sons
- 27e) prises d'indices de ponctuation
- 27b) copie de mots ou de phrases
- 27g) dictée à l'adulte

Facteur 2 (Exerc_lect_2): activités sur le texte ou les phrases (anticipation, rappel, association) (assez peu fréquent)

- 27i) reconstitution, rappel, mémorisation
- 27h) anticipation ; exercices ou textes à trous, remise en ordre...
- 27j) association de mots ou de phrases à des images

Facteur 3 (Exerc_lect_3): Exercices classiques: questionnaires, lecture, fiche de lecture (plutôt utilisés)

- 27k) fiches de lecture
- 27o) lecture de petits textes suivie de questions
- 27l) exercices où l'on chasse l'intrus

Facteur 4 (Exerc_lect_4): activités plus spécifiques (résumé et repérage) (assez voire très utilisé)

- 27m) résumé
- 27n) repérage d'informations

28. Où prenez-vous ces exercices? (pas de facteur)

- 28a) Vous les fabriquez vous-même (moyennement fréquent) (*Exerc_enseig*)
- 28b) Vous les fabriquez en collaboration avec des collègues(assez peu fréquent) (*Exerc_coll*)
- 28c) Vous les prenez dans des ouvrages (précisez lesquels): (fréquent) (*Exerc_ouvrages*)
- 28d) Vous les empruntez à des collègues (assez peu fréquent) (*Exerc_emprunt*)

Développement des stratégies

29. Voici un certain nombre de stratégies de lecture. Dans quelle mesure cherchez-vous à les développer chez vos élèves?

Facteur 1 (Strat_lect_1): organisation du texte et sens (très utilisé)

- 29o) distinguer différents types ou genres de textes
- 29p) découvrir la structure d'un texte
- 29r) repérer les marques linguistiques (paragrapes, sous-titres, etc.)
- 29e) utiliser les "mots charnières" pour accéder au sens: anaphores, organisateurs textuels, connecteurs
- 29s) repérer les informations clés dans un texte ou l'idée principale
- 29d) anticiper le sens (p. ex. établir des hypothèses sur la suite du texte et les vérifier ensuite)

Facteur 2 (Strat_lect_2): Actions (repérer, utilisation d'indices ou de connaissances) (très utilisé)

- 29h) rechercher sélectivement des informations
- 29g) activer les connaissances préalables
- 29f) augmenter la vitesse de lecture
- 29a) utiliser les indices qui facilitent l'accès au sens (illustrations, titre, disposition typographique)

Facteur 3 (Strat_lect_3): Activités autour du mot (assez peu utilisé)

- 29c) chercher dans les phrases les mots qu'ils (re)connaissent
- 29b) utiliser les indices pour repérer les mots (regarder le début du mot ou de la phrase, etc.)
- 29i) expliquer comment ils ont fait pour comprendre un mot ou une phrase

Facteur 4 (Strat_lect_4): opérations de mise en relation (moyennement à très utilisé)

- 29k) construire un projet de lecteur
- 29j) établir des relations causales entre les données du texte
- 29q) revenir sur leur lecture et faire des liens

Facteur 5 (Strat_lect_5): activités métalinguistiques ou métacognitives (m et n très utilisés)

- 29m) contrôler leur propre compréhension
- 29l) procéder à un survol du texte
- 29n) se référer au contexte pour trouver le sens d'un mot

Formes d'apprentissage de la lecture (méthodes)

37. De manière générale, quelles compétences les élèves doivent-ils absolument maîtriser pour être de bons lecteurs?

Facteur 1 (Comp_lect_1): Connaissances linguistiques et extralinguistiques (très important)

- 37g) Les élèves possèdent un bagage de vocabulaire suffisamment important
- 37h) Les élèves possèdent des connaissances du monde (culturelles, encyclopédiques)

Facteur 2 (Comp_lect_2): Maîtrise des aspects techniques (sons + mots) (très important)

- 37a) Les élèves maîtrisent les correspondances phonèmes /graphèmes (ou entre les lettres et les sons)
- 38b) Les élèves reconnaissent globalement des mots

Facteur 3 (Comp_lect_3): Compréhension des mots, des phrases et globale (très important)

- 37i) Les élèves comprennent les mots, la phrase
- 37j) Les élèves comprennent le sens global d'un texte

Facteur 4 (Comp_lect_4): niveau métalinguistique et métacognitif (très important)

- 27c) Les élèves prennent conscience des fonctions de l'écrit (à quoi sert-il?)
- 27d) Les élèves acquièrent le vocabulaire spécifique qui leur permet de nommer les éléments de l'écrit (par exemple "mot", "syllabe", "lettre", "phrase", "page")
- 27k) Les élèves savent contrôler leur niveau de compréhension

Facteur 5 (Comp_lect_5): autres (anticipation vs adaptation au niveau de la complexité) (plus ou moins important)

- 37f) Les élèves ne lisent que des textes dont la difficulté de lecture leur convient
- 37e) Les élèves soient capables d'anticiper des mots dans une phrase et de faire des hypothèses

Activités liées (en lien avec d'autres domaines du français ou d'autres disciplines)

38. Conduisez-vous des activités de lecture en lien avec des activités dans d'autres domaines?

Facteur 1 (Lect_autres_1): Structuration de la langue (vocabulaire et orthographique) (plutôt voire moyennement pratiqués)

- 38a) des activités de grammaire
- 38b) des activités d'orthographe
- 38c) des activités de conjugaison
- 38d) des activités de vocabulaire

Facteur 2 (Lect_autres_2): Production orale ou écrite et autres disciplines (très utilisés à part g)

- 38e) des activités de production écrite
- 38f) des activités en expression orale
- 38g) des activités dans d'autres disciplines (précisez lesquelles)

40. Quelles activités de production écrite avez-vous proposées à vos élèves cette année (scolaire)?

Facteur 1 (Produc_écrit_1): copie et dictée (moyennement pratiquées)

- 40d) Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves
- 40b) Les élèves ont copié des phrases ou des petits textes à partir du tableau ou d'un autre support

Facteur 2 (Produc_écrit_2): production de certains types de textes (récit d'aventure et texte d'opinion) (peu pratiqués)

- 40h) Les élèves ont écrit un texte d'opinion
- 40g) Les élèves ont écrit un récit d'aventure

Facteur 3 (Produc_écrit_3): production d'autres de textes (encyclopédiques et descriptifs) opposés à dictée à l'adulte (peu pratiqués)

- 40i) Les élèves ont écrit un texte "encyclopédique"
- 40a) Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes
- 40j) Les élèves ont écrit une description

Facteur 4 (Produc_écrit_4): activités "rudimentaires" (phrases) (peu utilisés)

- 40f) Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images, de photos
- 40c) Les élèves ont composé des phrases avec des mots découpés

Facteur 5 (*Produc_écrit_5*): poésie et écrits libres (peu ou moyennement utilisés)

40k) Les élèves ont écrit de la poésie

40e) Les élèves ont écrit des mots, des phrases ou des petits textes librement

Bibliothèque et centre de documentation

42. Si vous disposez d'un coin-lecture en classe, quels modes de fréquentation proposez-vous?

Facteur 1: *Activités collectives* (peu utilisées)

42e) Vous y organisez des activités avec toute la classe

42a) Tous les élèves y vont au même moment, chacun lisant de son côté ou à deux

Facteur 2: *Activités individuelles* (peu utilisées)

42d) Les élèves qui ont besoin de chercher dans des livres pour l'activité que vous proposez y vont

42b) Les élèves y vont par groupe

42c) Les élèves qui ont fini leur activité s'y rendent

Facteur 3: *prêt* (très peu utilisé)

42f) Les élèves y vont pour emprunter des livres qu'ils lisent à la maison

44. Quel type d'activités y pratiquez-vous?

Facteur 1: *activités collectives et lecture libre* (moyennement voire très pratiqué)

44b) montrer les livres

44f) discussion avec les élèves

44e) présentation de livres (livres en morceaux avec différentes couvertures, titres et 4^e de couverture)

44g) instauration d'un moment de lecture libre

Facteur 2: *activité plus spécifiques (recherche ou rallye lecture)* (peu pratiqué)

44c) préparation ou recherche sur un thème (par ex. en vue d'exposés)

44d) préparation d'un rallye lecture

Adaptation - différenciation

49. Comment adaptez-vous votre enseignement en fonction du niveau des élèves?

Facteur 1 (*Adapt_enseig_1*): *Organisation du travail - adaptation des activités aux compétences ou groupe d'élèves (vs pas de différenciation)* (assez peu utilisées)

49c) Vous préparez des tâches ou des exercices différents selon les compétences des élèves

49a) Vous visez des objectifs différents pour certains sous-groupes d'élèves

49b) Vous préparez des leçons différentes selon les compétences des élèves

49f) Vous constituez des sous-groupes de niveau

(-) 49m) Vous n'adaptez pas votre enseignement en fonction du niveau des élèves étant donné les effectifs chargés ou le manque de temps

49d) Vous modulez la longueur (durée) du travail à réaliser selon les compétences des élèves

Facteur 2 (*Adapt_enseig_2*): *Activité de l'enseignant* (davantage utilisé)

49i) Vous lisez aux élèves des passages à haute voix

49j) Vous utilisez les élèves plus avancés pour expliquer à ceux qui ont plus de difficulté

49k) Vous aidez les élèves individuellement

Facteur 3 (*Adapt_enseig_3*): *Interaction et modulation de l'aide* (plutôt utilisé)

49h) Vous demandez au/à la GNT de travailler avec certains élèves

49e) Vous modulez le type d'aide que vous apportez aux élèves en cours de travail selon leur niveau de compétences

49g) Vous faites travailler les élèves en groupe (idée d'interaction)

51. Prévoyez-vous des tâches supplémentaires pour les élèves qui lisent facilement ? Par exemple ...

Facteur 1 (*Tâche_sup_1*): *activités libres ou aide par rapport élèves* (plutôt utilisé)

51f) activités libres (autres que la lecture)

51e) aide aux autres élèves

51c) lecture libre

Facteur 2 (Tâche_sup_2): travail supplémentaire (moyennement utilisé ou très utilisé comme b)

- 51a) exercices plus longs, plus nombreux ou plus difficiles
- 51d) lecture avec tâches diverses (questionnaire, compte rendu oral à faire aux autres, etc.)
- 51b) travail autonome

52. Prévoyez-vous des activités spécifiques pour les élèves en difficulté ? Par exemple ...

Facteur 1 (Act_élè_dif_1): différenciation au niveau du contenu ou de l'organisation du travail (assez peu pratiqué)

- 52d) textes simplifiés
- 52c) exercices moins nombreux, plus faciles
- 52f) activités systématiques ciblant un objectif spécifique
- 52e) utilisation de matériel spécifique (précisez):...
- 52g) regroupement dans la classe des élèves plus faibles pour des activités spécifiques
- 52h) soutien individuel dans la classe

Facteur 2 (Act_élè_dif_2): recours à l'extérieur voire à un autre élève (assez utilisé)

- 52l) information aux parents pour les orienter vers des spécialistes
- 52j) soutien individuel en dehors de la classe par du personnel spécialisé (SMP, logopédiste, etc.)
- 52k) mise en place d'un tutorat entre élèves (entraide)

Facteur 3 (Act_élè_dif_3): activités générales supplémentaires (moyennement utilisés)

- 52i) soutien individuel en dehors de la classe par vous-même ou le/la GNT
- 52b) lecture libre
- 52a) retour sur des activités déjà effectuées

53. Comment faites-vous pour repérer les élèves avec de faibles compétences en lecture? (un seul facteur)

54. Selon vous, d'où proviennent les difficultés des élèves en lecture?

Facteur 1 (Dif_élè_1): lacunes des élèves du point de vue linguistique, de compréhension ou de motivation (très fréquent)

- 54l) de lacunes au niveau de la compréhension de l'oral
- 54k) de lacunes au niveau syntaxique
- 54j) de lacunes au niveau lexical
- 54m) de difficultés au niveau du déchiffrage/décodage
- 54n) de difficultés au niveau de la compréhension (en lecture)
- 54p) d'un manque d'intérêt ou de motivation pour la lecture
- 54o) d'une mauvaise compréhension des fonctions de l'écrit

Facteur 2 (Dif_élè_2): Éléments liés à l'école (moyens d'enseignement, méthodes, formation des enseignants, ...) (moins fréquent)

- 54b) du manque d'adaptation des méthodes à la diversité des élèves
- 54e) de lacunes au niveau des moyens d'enseignement
- 54d) de lacunes au niveau de la formation des enseignants
- 54a) des méthodes d'enseignement utilisées
- 54c) de la non-prise en compte de la culture des élèves

Facteur 3 (Dif_élè_3): caractéristiques individuelles des élèves et sociodémographiques (très fréquent voire moyennement)

- 54f) des problèmes psychologiques de l'élève (affectifs ou relationnels)
- 54g) du milieu social de l'enfant ou d'un milieu peu stimulant
- 54i) de problèmes d'ordre cognitif (intellectuel)
- 54h) de la langue maternelle, quand elle est différente du français

Évaluation (au sens large)

58. Lorsque vous évaluez l'habileté à lire de vos élèves, faites-vous...?

Facteur 1 (Eval_habileté_1): Activités autour des mots et des phrases (peu pratiquées)

- 58b) reconnaître des mots isolés
- 58a) reconnaître des lettres, des syllabes
- 58c) compléter des textes à trous
- 58d) remettre en ordre des mots pour faire une phrase ou des phrases pour faire un texte

Facteur 2 (Eval_habilité_2): Activités classiques autour du texte (autres que questionnaire: résumé, consignes, etc.) (moyennement pratiquées)

- 58g) raconter l'histoire que l'élève vient de lire
- 58h) résumer le texte ou reformuler des passages
- 58i) lire à haute voix
- 58j) dessiner
- 58f) exécuter une petite tâche, suivre des consignes

Facteur 3 (Eval_habilité_3): questions (très pratiqué)

- 58e) répondre à des questions, après avoir lu un texte ou une phrase

Représentations à propos de la lecture

64. Que signifie savoir lire?

Facteur 1: en fonction du cursus et du type d'élève) (peu d'accord)

- 64d) cela dépend du type d'élèves et de leur orientation
- 64c) cela dépend du cursus scolaire

Facteur 2: lié au type de texte : tous ou les littéraires (accord grand)

- 64a) lire et comprendre des textes littéraires
- 64b) lire et comprendre tous les écrits y compris les horaires de train, les tableaux et les graphiques

65. Quels sont vos besoins en matière d'enseignement de la lecture?

Facteur 1 : moyens et outils (très grand accord)

- 65d) des outils de remédiations
- 65c) des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique
- 65b) des méthodes
- 65a) des moyens d'enseignement adaptés aux élèves

Facteur 2: Collaboration et connaissance des programmes (accord plutôt moyen)

- 65g) une meilleure connaissance des programmes et des attentes de l'autre cycle ou des autres degrés
- 65f) davantage de collaboration à l'intérieur d'un cycle
- 65e) une formation continue (Précisez sur quel(s) thème(s)).....

66. Et vous, à titre personnel, à quelle fréquence lisez-vous les types d'écrits suivants ?

Facteur 1: lecture professionnelle et documentaires (moyennement pratiqué)

- 66c) des ouvrages ou revues professionnel(le)s sur l'enseignement de la lecture
- 66b) des ouvrages ou revues professionnel(le)s sur l'enseignement en général
- 66h) des livres ou textes informatifs

Facteur 2: Fiction (littéraires et BD) (plutôt moyennement utilisé)

- 66e) des bandes dessinées
- 66a) des romans ou des nouvelles
- 66d) des livres ou albums pour jeunes

Facteur 3: journaux magazines (textes courts) (fréquemment utilisés)

- 66f) magazines
- 66g) journaux

