

L'enseignement de la lecture à Genève: quel objet enseigné? quel objet évalué?

Sandrine Aeby Daghé

Cette contribution analyse les contenus enseignés correspondant à ce que les enquêtes internationales PISA ont évalué sous l'intitulé «lecture compréhension de l'écrit». Elle s'appuie sur une étude: a) des prescriptions officielles concernant l'enseignement de la lecture en fin de primaire et au secondaire 1; b) des textes et des dispositifs d'enseignement de la lecture proposés dans des classes genevoises de 8^e année. Le but poursuivi est celui d'une cartographie de l'objet effectivement enseigné sous couvert de lecture qui met en évidence l'intérêt de démarches de recherche ascendantes qui prennent en compte les capacités professionnelles des enseignants en situation de classe et la nature des résistances des élèves.

Introduction

Quels sont les contenus enseignés correspondant à ce que les enquêtes internationales PISA ont évalué sous l'intitulé «lecture compréhension de l'écrit»? Telle est la question au centre de notre contribution. Certes, les concepteurs de ces enquêtes se sont bien gardés de tout lien avec les pratiques, programmes ou plans d'études: selon eux, ce sont les connaissances et aptitudes jugées essentielles à la vie de tous les jours qui sont évaluées et l'on pourrait considérer que le questionnement à l'origine de cette contribution fait fausse piste. Toutefois, un auteur comme Bain (2003) a mis en évidence les liens que de telles enquêtes entretiennent avec les pratiques. De ce point de vue, il nous semble intéressant d'examiner les contenus en jeu dans les pratiques d'enseignement de la lecture.

Notre démarche s'inspire des approches descriptives et compréhensives développées en didactique. Il s'agit de fournir un éclairage sur le curriculum prescrit dans les plans d'études et enseigné dans des classes de 6^e et de 8^e année du canton de Genève (voir aussi Soussi, Petrucci, Ducrey & Nidegger, 2008). L'objectif visé n'est donc pas tant une critique de l'enquête PISA et de ses fondements théorico-méthodologiques (voir sur ce point Bain, 2003; Moreau, Nidegger & Soussi, 2006; Rochex, 2006; Rochex & Tiberghien, 2006) qu'une

cartographie d'un objet disciplinaire médiatisé par les pratiques de terrain. On peut évoquer ici un point de vue inspiré de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985), qui appréhende les éléments de permanence et les transformations de l'objet d'enseignement selon les contextes institutionnels.

Le présent article se construit en trois temps: 1) un aperçu des conceptions disciplinaires de la «lecture» dans les discours francophones et plus particulièrement romands depuis une quarantaine d'années, en contraste avec le concept de «littératie», 2) une présentation du dispositif de recueil et d'analyse de données recueillies auprès d'enseignants de classes genevoises de 6^e et de 8^e année¹, 3) des éléments d'analyse mettant en évidence les points de rupture et de continuité dans la définition d'un objet d'enseignement en fin de primaire et au début du secondaire.

Les contenus: la lecture ou compréhension de l'écrit

Dans le cadre de l'enquête PISA 2000, la lecture est rapprochée de la compréhension de l'écrit dans une perspective de littératie (traduction du terme anglais *literacy*) regroupant les trois domaines testés (lecture, mathématiques, sciences). Il s'agit d'une capacité à trouver des informations, à construire du sens à partir de ce qui est lu, à interpréter et à réfléchir sur le message écrit.

Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun(e) de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société. (OCDE, 1999, p. 24)

L'évaluation proposée met donc l'accent sur «la capacité des élèves à utiliser de l'information écrite dans des situations de la vie quotidienne [...] plus particulièrement [...] la compréhension de textes écrits et la capacité à utiliser et à réagir à ces textes [sic] afin de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de participer à la société» (OCDE, 2006). Le cadre théorique de PISA inclut trois aspects ou objectifs de lecture: *retrouver une information, développer une interprétation et réfléchir sur un texte et l'évaluer*. Le premier consiste à localiser une information simple ou plusieurs informations dans un texte. Le deuxième nécessite de construire une signification et d'effectuer des inférences à partir d'informations écrites. Le troisième implique de faire des liens entre de l'information écrite et ses connaissances antérieures, idées, expériences. «L'absence d'une théorie élaborée organisant les différentes dimensions de la compréhension de l'écrit en tant qu'activité langagière et proposant un point de vue déterminé sur les opérations de lecture» (Bain, 2003, p. 62) a été mise en évidence dans plusieurs analyses critiques de PISA. Il n'en reste pas moins que

l'approche développée peut être rattachée au courant de la littérature qui apparaît dans le contexte didactique des années 1980. Chiss (2008, p. 166) rappelle quatre problématiques qui favorisent son entrée en scène: l'illettrisme et le rapport aux écrits sociaux (les écrits de la ville), l'écriture et le monde du travail (les écrits professionnels), l'immigration et la diversité des cultures de l'écrit chez les adultes et à l'école, la persistance des débats sur l'échec scolaire. Il montre l'intérêt d'une notion inspirée des travaux de Goody (1968/2006) qui permet de penser la diversité des écrits et des rapports à l'écrit – scolaires et sociaux –, les liens entre lecture et écriture, dans la diversité de leurs formes scolaires même si elle présente le risque de créer un fossé entre oral et écrit.

Nous nous proposons, dans cette première partie de notre article, de situer les conceptions de la lecture ou compréhension de l'écrit dans un ensemble disciplinaire. Il ne s'agit pas de fournir une définition qui prétendrait dissoudre les polémiques mais de rendre compte des croisements et des recouvrements, des débats et des interrogations qui traversent le champ. Pour ce faire, nous adoptons un point de vue situé et, par conséquent, limité, celui de la Suisse romande.

Le constat déjà ancien des difficultés des élèves

En Suisse romande, depuis les années 1970, de nombreux travaux portent sur la lecture. Dans son introduction aux *Actes du symposium international sur l'apprentissage de la lecture* qui s'est tenu à Chaumont sur Neuchâtel du 21 au 24 septembre 1971 (IRDP, 1973), Samuel Roller considère son apprentissage comme un problème prioritaire. Il faut dire que le mauvais rendement de l'enseignement de la lecture avait été révélé par une thèse réalisée à l'École de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève: après 9 ans de scolarité obligatoire (6-15 ans), les élèves des écoles romandes ne comprenaient, en moyenne, que les 60 % des informations contenues dans des textes écrits soumis à leur attention (Bamwiso, 1972). Depuis cette période, en Suisse romande comme ailleurs², de nombreux travaux ont porté sur la lecture et ses difficultés. La plupart d'entre eux concernent les premiers apprentissages alors qu'une autre partie est constituée d'enquêtes sur les capacités des élèves en 2P, 4P, 6^e (Broi & Wirthner, 1992; Dupont-Buonomo & Soussi, 1991; Soussi, 1995; Weiss & Wirthner, 1991). Ces enquêtes révèlent des relations complexes entre les langues parlées, le cadre familial, le niveau de scolarité, l'âge, le genre, la motivation des répondants et leur niveau de littérature et mettent le doigt sur la proportion importante de mauvais lecteurs. Les résultats de PISA 2000 (Nidegger, 2001) confirment ce que l'on soupçonnait: 13% des élèves de 9^e année de Suisse romande sont juste capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours (parmi lesquels 3% sont sans capacités en compréhension de l'écrit, avec un niveau ne leur permettant pas de traiter correctement l'information écrite).

La mise en place d'un enseignement continué de la lecture

Les résultats du suivi de la rénovation de l'enseignement du français ont pointé la nécessité de mettre en place un enseignement continué de la lecture dont Weiss et Wirthner signalaient l'absence en 1991 déjà. En dépit de ce constat, un bilan de la rénovation de l'enseignement du français en Suisse romande (Aeby, de Pietro & Wirthner, 2000) signale que peu de dispositions ont été prises à propos de l'apprentissage continué de la lecture, que ce soit au niveau de la politique de l'enseignement, de la formation ou de la recherche, comme si tout était en place dès la fin des apprentissages premiers. Il est néanmoins possible de dégager des lignes de force – non exclusives l'une de l'autre – qui concernent:

- le développement de la lecture comme *pratique sociale* qui a conduit, dès les années 1970 (Besson, Genoud, Lipp & Nussbaum, 1979), à privilégier, d'une part, la rencontre et la fréquentation du livre dans divers lieux sociaux (la bibliothèque de classe, d'établissement ou municipale) et, d'autre part, la diversité des supports incluant la littérature de jeunesse, notamment dans des projets d'animation et de remédiation (Aeby, 2004; Veuthey & Allal, 2006);

- l'importance accordée aux interactions sur et à propos du texte – surtout littéraire ou du moins narratif – dans le cadre de *communautés de lecteurs* au sens de Brown et Campione (1995), autour des *cercles de lecture* (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001; Revaz & Thévenaz-Christen, 2003; Ronveaux & Veuthey, 2007);

- l'élaboration de propositions didactiques inspirées de Tauveron (1999) touchant à la lecture d'albums et d'ouvrages de la littérature de jeunesse (Ronveaux & Nicastro, 2010);

- la mise en place d'un enseignement axé sur les *stratégies de lecture* dans la tradition de la psychologie cognitive nord-américaine (Burdet & Guillemin, 2010). Divers chercheurs (Bain, 1993; Bain, Énard & Séchaud, 1994; Billard, Énard & Séchaud, 1994; Goigoux & Cèbe, 2008; Pittard, 1990) préconisent d'investir dans une formation des maîtres à une observation et à des interventions efficaces axées sur l'enseignement de stratégies de formulation d'hypothèses sur le texte, de questionnement, d'anticipation;

- l'attention au rapport que les élèves entretiennent avec la lecture, qui conduit à s'intéresser à leurs *gouts*, à leurs *motivations* et à leurs *stratégies* de lecture (Cifali, Schneuwly & Schubauer-Leoni, 1993; Leu & Soussi, 1995);

- la mise en place d'une *didactique de la lecture et de l'écriture* (Aeby Daghé & Dolz, 2007; Dolz, 1994; Dolz, 2007). Cette approche a été développée au sein

du Service du français, dirigé successivement par Auguste Pasquier et par Muriel Wacker, et de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève, dans le cadre d'une pédagogie du texte inspirée de l'interactionnisme social (Bronckart, 1996; Bronckart, Bain, Davaud, Schneuwly & Pasquier, 1985). Le texte est appréhendé dans ses dimensions génériques, en rapport avec une situation de communication particulière, une organisation des contenus et une textualisation.

Ce panorama³ reflète la prise de conscience, ravivée périodiquement par les résultats des enquêtes évaluatives, d'une problématique qui touche à la littératie et la diversité des propositions qui en découlent. Il laisse également poindre des tensions entre un enseignement de la lecture qui mise sur la confrontation à une diversité de textes de genres différents et un enseignement de la lecture littéraire qui propose aux élèves, dès leur plus jeune âge, des textes résistants issus de la littérature de jeunesse; entre un enseignement stratégique généralisé selon le principe de l'enseignement continué et un enseignement réservé aux élèves en difficulté. C'est toutefois la convergence des prises de position en faveur d'un enseignement continué de la lecture qui nous a poussée à situer nos analyses des objets prescrits et enseignés à la jonction entre primaire et secondaire.

Les plans d'études genevois de 6^e et 8^e année

L'analyse des dimensions de la lecture prescrites dans les plans d'études du primaire et du secondaire genevois questionne la place accordée à l'enseignement de cet objet ainsi que sa nature (incluant compréhension et interprétation, à l'exclusion du code). Quels sont, dès lors, les éléments de continuité et de rupture entre ces deux documents?

Le document *Objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, paru en 2000, est organisé en cinq parties: 1) les clarifications épistémologiques; 2) la définition et l'articulation des objectifs; 3) les attentes de fin de cycles; 4) le plan d'études; 5) la progression des apprentissages du point de vue de la terminologie à acquérir et des capacités à développer. La clarification terminologique autour de la notion de genre textuel donne unité et cohérence au document, résolument ancré dans une pédagogie du texte inspirée de l'interactionnisme social. La visée est celle de la maîtrise d'une diversité de genres à l'oral et à l'écrit, en production comme en réception. A titre d'exemple, les objectifs concernant la lecture du fait divers, de l'esquisse bibliographique et du récit historique impliquent d'identifier le genre, de comprendre les informations, les événements au service de la documentation, de relever les indications qui rendent attractifs les événements importants, de situer dans le temps le début du récit, de distinguer les valeurs du présent et, enfin, de repérer et de comprendre les modalités appréciatives. L'intérêt d'une telle conception réside dans l'identification des composantes textuelles qui peuvent faire l'objet d'un enseignement. Elle mise aussi bien sur l'articulation entre lecture et écriture que sur l'articulation entre écrit et oral. Sur

ce point, la notion de genre de texte contribue à établir des ponts avec une approche de la littérature en même temps qu'elle s'en distingue par la place accordée à l'oral et à son enseignement⁴.

Le document pour le secondaire, *Plan d'études de français pour le cycle d'orientation de Genève*, date de 1999. Il propose une organisation en cinq parties: 1) la présentation des compétences (s'approprier les savoirs et les restituer; s'approprier une culture, parler et communiquer, lire et interpréter des textes, écrire et produire des textes, manipuler, analyser la langue et le discours); 2) les domaines d'enseignement; 3) la méthodologie: s'approprier des savoirs, construire et restituer des savoirs, comprendre des consignes et agir, savoir commenter un texte littéraire; 4) la clarification des contenus à enseigner; 5) le glossaire. Le texte, appréhendé sous des angles multiples (types et genres littéraires, langue et discours), y compris dans ses spécificités de texte littéraire, est au cœur d'activités visant l'autonomie du lecteur et l'adoption progressive d'une démarche d'analyse de texte.

Entre ces deux textes programmatiques, se dessinent des éléments de continuité. Ainsi, les approches communicatives et les travaux en psychologie cognitive ont définitivement marqué la conception de la compréhension. On relève également l'accent sur la variété de textes, le développement de l'autonomie des lecteurs, la prise en compte des grandes fonctions de l'écrit (valeurs de garde, de communication, esthétique); l'initiation à des espaces privilégiés (coïnbibliothèque, bibliothèque municipale et scolaire,...); la découverte de l'organisation d'un livre, l'entrée dans un ouvrage en utilisant les indices; le développement de connaissances du monde à partir de la lecture.

Parmi les éléments de rupture figurent la place du genre comme organisateur de l'enseignement; la diversité des genres enseignés; la théorisation des interactions entre lecture et écriture. Au primaire, le concept de genre est au fondement d'une modélisation didactique qui permet la décomposition d'un objet textuel – le genre de texte, public et formel – en fonction des contenus, de la situation de communication, de l'organisation du texte et de la textualisation. Au secondaire, on observe une diversité de conceptualisations incluant la typologie textuelle et des approches plus littéraires. On peut voir là l'influence de cadres de référence disciplinaires et psychologiques, parfois contradictoires, mais aussi l'influence des pratiques sociales davantage rattachées, au secondaire, aux pratiques de l'institution littéraire. L'enseignement de la lecture est donc conçu au primaire en fonction de genres didactisés à partir de modèles sociaux de référence, ce qui conduit à aborder en interaction l'oral et l'écrit, la compréhension et la production. Au secondaire, le plan d'études met les pleins feux sur le texte narratif, le genre théâtral, le genre poétique, le texte argumentatif et le texte informatif/explicatif, ce qui manifeste un resserrement sur des types privilégiés de textes. L'accent est porté sur le commentaire littéraire, qui apparaît comme un lieu privilégié d'enseignement d'une lecture interprétative.

Ce survol des plans d'études ancre la compréhension de texte et son enseignement dans une configuration disciplinaire faisant intervenir oral et écrit, réception et production, connaissances sur la langue et dimension culturelle. Dès lors, il s'agit d'envisager des accents différents:

- entre lecture et écriture, pensées plus (au primaire) ou moins (au secondaire) en fonction d'une théorisation des *genres de textes*;
- entre lecture et travail sur la langue, appréhendés dans une perspective générique (au primaire) ou stylistique et discursive (au secondaire);
- entre compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit, pensées dans leur articulation (au primaire) ou dans la soumission du commentaire au texte d'auteur (au secondaire);
- entre lecture et développement de connaissance culturelles, pensés plus (au secondaire) ou moins (au primaire) en fonction de l'autonomisation du champ littéraire.

Le principal point de rupture avec le concept de littératie et son opérationnalisation dans les enquêtes PISA résiderait alors dans la conception de ce qui est donné à comprendre, théorisé comme texte ou comme écrit, d'une part, et de sa compatibilité avec un enseignement disciplinaire qui fait intervenir des composantes diverses, orales et écrites pour le primaire et lectures et littéraires pour le secondaire.

Le dispositif de recueil de données et les unités d'analyse

Le dispositif de recueil de données

Le dispositif de recueil de données concerne deux classes de 6^e année (J6 et K6) et quatre de 8^e année (M8, N8, O8, R8). Les données sont constituées par une collecte systématique de tous les supports et documents d'enseignement et d'apprentissage, accompagnée d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants. Le recueil ne porte donc pas tant sur des pratiques «effectives» telles qu'on pourrait les saisir grâce à des enregistrements audiovisuels, mais sur des pratiques déclarées à propos de supports et de dispositifs proposés en classe.

Deux fois pendant l'année scolaire, au deuxième (janvier ou février) et au troisième trimestre (avril ou mai), il est demandé aux enseignants de réunir dans un classeur, pendant deux semaines et ceci chaque jour, tous les supports et documents, en particulier les questionnaires, utilisés pour l'enseignement de la lecture (préparation personnelle, consignes, textes ou extraits de texte, photos

des notes au tableau noir, photocopies de manuel, fiches d'exercice, etc.). Chaque chemise porte la date de la journée et quelques mots-clés résumant les grandes lignes du cours. Nous disposons donc des traces des activités et dispositifs conduits durant deux fois deux semaines dans toutes les classes participant au projet.

Un entretien semi-directif précède et suit chaque collecte de données. Plus précisément, un premier entretien (entretien 1) porte sur ce qui a été précédemment enseigné et ce qui va l'être pendant les 10 jours de collecte de données. Un second entretien (entretien 2) s'appuie sur les supports et documents réunis dans le classeur et vise l'explicitation des activités menées avec les élèves. Les supports systématiquement collectés et les entretiens devraient contenir les informations nécessaires pour reconstruire ce qui s'enseigne. Les entretiens sont intégralement transcrits. L'analyse des données prend en compte a) les sources et supports utilisés; b) les activités décrites ou mentionnées par les enseignants et appréhendables à travers les supports matériels.

Présentation des unités d'analyse

Nous avons procédé à l'analyse des données en deux temps: nous avons tout d'abord listé l'ensemble des supports utilisés durant les deux périodes du recueil avant de faire état des dispositifs utilisés. Nous présentons ici nos outils méthodologiques pour appréhender ce qui est enseigné en classe tout en saisissant l'occasion de revenir sur différents paramètres des tests PISA: le format du matériel de lecture, le type de tâche ou d'objectifs visés ou la situation ou le contexte dans lequel et pour lequel le texte a été choisi.

Textes, non-textes et autres supports

Le matériel de lecture de PISA est constitué de deux catégories de textes: continus, composés de phrases et organisés en paragraphes (narratifs, argumentatifs, explicatifs, descriptifs, injonctifs) et non continus (tableaux, graphiques, horaires, cartes géographiques, diagrammes) (Broi, Soussi & Wirthner, 2008, p. 38; Nidegger, 2001, p. 19). Sans reprendre cette classification, nous distinguons les *textes* des *non-textes* et des *extraits*, de manière à rendre compte de la diversité des supports utilisés en classe. Nous partons de la définition du *texte* de Bronckart (1996). Est considérée comme un texte:

toute production verbale située, qu'elle soit orale ou écrite. Un dialogue familier, un exposé pédagogique, un mode d'emploi, un article quotidien, un roman etc. constituent autant de textes, de tailles éventuellement très différentes, mais qui sont néanmoins dotés de caractéristiques communes: chaque texte est en relation d'interdépendance avec les propriétés du contexte dans lequel il est produit; chaque texte exhibe un mode déterminé d'organisation de son contenu référentiel; chaque texte est composé de phrases articulées les unes aux autres selon des règles compositionnelles plus ou moins strictes; chaque texte enfin met en œuvre des mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative destinés à lui assurer sa cohérence interne (p. 74).

Lors de la lecture, le *texte* est un artefact offert à la perception: si on le comprend, c'est parce que le texte se laisse comprendre. Il possède une certaine structure et regroupe des indices qui sont les traces des opérations langagières effectuées lors de sa production. Leur analyse constitue une première étape pour identifier les problèmes que pose l'activité de construction de signification. La voie tracée par Bronckart et al. (1985) et par Bronckart (1996) n'isole pas les dimensions linguistiques et structurelles des facteurs extralinguistiques et d'usage. Le texte est donc défini en fonction de trois niveaux: 1) la relation avec le contexte de production, 2) l'organisation caractéristique d'un contenu référentiel, 3) les mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative.

C'est en regard de ces niveaux que Bain (2003) critique la désignation comme texte d'un «paratexte séparé de son texte» (p. 65) comme *Le Lac Tchad*. Il démontre que ce «document», constitué de deux figures précédées chaque fois d'un paragraphe de présentation, est abordé dans PISA en dehors de toute perspective particulière de lecture ou plutôt en fonction d'une juxtaposition de perspectives (historique, géographique («la profondeur actuelle du lac Tchad, question 2») ou zoologique («la raison de la disparition des hippopotames à telle époque», question 6). Le contexte de lecture n'est pas pris en compte. La référence au genre conduit Bain à remettre en cause une autre question, posée sur ce qu'il identifie comme la chute de la nouvelle *Le Cadeau*: («Pensez-vous que la dernière phrase du récit «Le cadeau» est une fin appropriée? Justifiez votre réponse en indiquant comment vous interprétez la relation entre cette phrase et la signification du récit»). Sa critique porte sur le fait que la question reste au niveau sémantique alors que «la connaissance ou la conscience du fonctionnement de la nouvelle nous paraît présenter un intérêt particulier quand il s'agit de juger la compétence à lire et à apprécier un texte» (Bain, 2003, p. 65)⁵.

Les *non-textes* correspondent à toute unité inférieure aux textes (mots, suites de mots, énoncés, phrases, suites de phrases, paragraphes). C'est dans cette catégorie que nous regroupons les énoncés des consignes, les fragments de textes proposés dans des exercices impliquant de remettre en ordre différentes parties du texte.

Dans la rubrique *autres*, figurent notamment les extraits, souvent de textes d'auteurs, que l'on trouve fréquemment dans les manuels.

Les dispositifs

L'analyse suivante consiste à répertorier les dispositifs proposés par les enseignants pour aborder l'enseignement de la lecture avec leurs élèves, étant entendu que, dans PISA, c'est exclusivement le questionnaire qui est utilisé. Par dispositifs, nous entendons

la présence d'une série d'éléments qui, ensemble, font qu'il y a transformation possible du rapport de l'élève à l'objet d'enseignement qu'il doit s'approprier: aussi bien des fiches que des consignes de travail, des moyens de montrer, bien entendu le langage et la gestualité (Schneuwly & Dolz, 2009, p. 32)

Nous avons, à partir d'une précédente analyse de pratiques d'enseignement de la lecture dans des classes du secondaire (Aeby Daghighé, 2008), dégagé les dispositifs suivants, dont il s'agira de vérifier la présence dans nos données:

Tableau 1: Aperçu d'ensemble des dispositifs d'enseignement de la lecture

La lecture à haute voix	Elle se présente comme l'oralisation du texte soit par l'enseignant soit par des élèves en vue de gagner l'intérêt de la classe et d'en faciliter la compréhension.
La lecture silencieuse	Elle est l'occasion d'un contact direct et individuel des élèves avec le texte.
Le résumé	Il correspond à la saisie du sens global du texte. Il peut être considéré comme une réduction du texte à son contenu. Il est le lieu de vérification de la pertinence (voire de l'existence) de la lecture effectuée.
Le questionnaire	Selon l'enquête PISA, la stratégie de lecture suggérée aux élèves pour la réalisation de la plupart des exercices serait de lire le texte d'abord puis de répondre aux questions en se référant au texte. Cette modalité de réponse se retrouve largement en classe.
La discussion thématique	Elle implique une discussion systématique des thèmes présents dans le texte. Elle peut se rapprocher de ce que Fournier et Veck (1997) désignent comme l'élucidation.
Le débat interprétatif	Il est l'occasion d'un travail de construction à partir du sens global ou d'éléments du texte. L'accent est mis sur les prises de position personnelles mais en lien avec la construction du sens.
La mise en réseau	Elle désigne, selon l'expression empruntée à Tauveron (1999), la capacité à établir des liens entre différents textes pour en dégager des points communs et des différences.
La production de texte	Elle regroupe les activités impliquant un passage par la mise en texte.
Le travail sur les dimensions de grammaire de texte, de conjugaison, orthographe, grammaire de phrase, lexique	Il est centré sur un/des objets à étudier dans un texte; pour la grammaire textuelle, par exemple, les verbes introducteurs de discours rapporté, certaines figures de style, l'ironie, etc.
Autres	Ont été regroupés dans cette catégories les inclassables ainsi que les dispositifs rencontrés de manière accessoire, notamment ce qui a été présenté sous les termes de brainstorming, le travail sur la lecture de consignes.

Les résultats

La présentation de nos résultats s'organise en deux parties. La première est consacrée à l'analyse des supports textuels utilisés en 6^e et en 8^e année. La deuxième porte sur les dispositifs proposés par les six enseignants concernés.

Les supports pour enseigner la lecture

En 6^e année

L'analyse des textes lus en 6^e année amène à considérer ce degré comme un lieu de transition entre primaire et secondaire. Les textes intégraux sont très présents, qu'il s'agisse d'albums (*Le Petit Chaperon bleu marine* de Dumas et Meissard; *Allumette* de Tomi Ungerer; *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet pour l'enseignante J6), de contes (*La Petite Fille aux allumettes* de H.C. Andersen, *Les fées*, J6) ou d'ouvrages de littérature de jeunesse (*La bibliothécaire* de Gudule, *La fronde à bretelles* de Pierre Coran, K6), auxquels s'ajoute un classique pour la jeunesse (*Poil de Carottes* de Jules Renard, K6). Notons qu'un texte comme *La fronde à bretelles* s'inscrit dans un contexte historique particulier, celui de la deuxième guerre mondiale: «1941. Simon va avoir 9 ans: il peut être admis dans la bande des Pièces-à-Trou. Pendant toute l'Occupation, les jeux de ces intrépides seront de véritables actes de résistance». Il se rapproche – et éventuellement prépare – la lecture de textes nécessitant une plus forte contextualisation historique, comme la nouvelle épistolaire *Inconnu à cette adresse* de Kressman Taylor, abordée en 8^e année. Les choix opérés au niveau des textes révèlent une centration sur les récits qui fonctionnent comme un pont entre la lecture d'albums au primaire jouant sur l'intertextualité (*Le Petit Chaperon Rouge*) ou sur les liens entre texte et images (*Mon chat le plus bête du monde*) et la lecture de récits d'initiation ou d'apprentissage appelant une contextualisation plus forte au secondaire.

A côté des textes narratifs, on trouve dans la classe 6K des textes argumentatifs issus notamment de la presse écrite, puisés sur internet par l'intermédiaire du site Petit Bazard (*La guerre aux bolides et aux 4x4 est lancée, A la caisse plutôt qu'à la casse, Haro sur les voitures les plus gourmandes !, Berlin va fermer son cœur aux voitures sales, L'avenir des grosses cylindrées passera par les urnes, Lutte contre la pollution automobile en Europe*). La bande dessinée a aussi sa place dans le corpus, même si l'on devine une approche essentiellement thématique (l'histoire de la Croix rouge), en lien avec la lecture de *La fronde à bretelles*. Une ouverture interculturelle est présente à travers l'épreuve commune en allemand. En fin de scolarité primaire se dessine donc bien un travail sur une diversité de textes (articles de presse, bande dessinée) avec une incursion vers une didactique intégrée des langues. Un texte comme *Le grand feu* de Jeanne Bourin, tiré d'un manuel et utilisé comme support pour une activité de vocabulaire (J6), atteste toutefois de l'emploi d'extraits de textes au service de l'enseignement du français, qu'on retrouvera au secondaire.

Parmi les *non-textes*, on relève la présence d'énoncés (consignes de l'épreuve commune et énoncés de problèmes mathématiques) et de documents issus du livre d'histoire (des parties thématiques numérotées et des témoignages écrits sur l'histoire de la deuxième guerre mondiale en lien avec l'ouvrage de Pierre Coran). Le travail sur les énoncés mathématiques atteste, en 6^e année chez les maîtres généralistes, d'une conception de la lecture comme pratique sociale et scolaire qui va au-delà des domaines traditionnellement réservés à l'enseignement du français.

Enfin, le travail sur la lettre de réponse au courrier des lecteurs, visant la production d'un texte, passe également par la lecture de non-textes découpés à des fins d'exercisation dans les moyens d'enseignement COROME (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). De ce point de vue, il y a bien une focalisation sur des dimensions du texte, sur son organisation ou sur certaines de ses unités linguistiques.

En 8^e année

En 8^e année, la compréhension en lecture s'exerce d'abord sur des supports littéraires: des textes de théâtre avec une comédie de Molière, *L'avare* (M8), deux drames, *Douze hommes en colère* de R. Rose (R8) et *Palace Hôtel Tassili Sud* (O8), des récits de littérature de jeunesse, *Jehan de Loin* de S. Solet (R8), *Le voyage autour de mon nom* d'A.Vieira (N8), des romans initiatiques, *Le passeur de lumière* de B. Tirtiaux (R8), *La vie devant soi*, d'E. Ajar / R. Gary (N8), *Le secret de Chanda* de A. Stratton (R8), un roman épistolaire, *Inconnu à cette adresse*, de K. Kressmann Taylor (R8) et un policier, *Celle qui n'était plus* (O8). Le corpus est donc principalement constitué de récits et de textes de théâtre, en majorité des textes longs intégraux qui donnent lieu à des lectures suivies. On trouve aussi bien des textes appartenant au canon scolaire (la comédie de Molière) que des traductions (les textes de Vieira, Stratton, Kressmann Taylor, Rose) et même un texte de littérature romande non publié (*Palace Hôtel Tassili Sud* de Michel Moulin).

À côté des textes longs, on trouve des nouvelles; policières, *Miss Marple raconte une histoire* d'A. Christie, *Les trois suspects*, de Boileau-Narcejac (N8) et fantastiques, *Peur*, d'A. Horowitz (N8), des textes d'idée (M8), des textes de presse, des affiches publicitaires (M8) et de propagande (R8) ainsi que des textes tirés du manuel d'histoire (R8). Les documents audiovisuels font leur apparition en 8^e année, en appui aux textes littéraires (*Inconnu à cette adresse*, *Persepolis*, *Un coupable idéal*, *Douze hommes en colère*, R8).

Le corpus comprend par ailleurs d'autres supports qui se partagent en deux catégories: d'une part, les poèmes ou fables tirés de recueils (*Mélancholia* tiré des *Contemplations* de Hugo (R8); *Le loup et le chien* de la Fontaine (M8)); d'autre part, les extraits de textes d'auteurs (Conan Doyle, Simenon, J. K. Jerome, Percé) (N8), présentés et adaptés dans les manuels qui les accueillent, les extraits et adaptations de textes de presse, de textes d'idées.

En 8^e année, trois formes sont privilégiées: 1) le texte long d'auteur, narratif ou dramatique, au service d'une approche thématique ou historique du texte étayée

parfois par le visionnement de films ou de documentaires; 2) la nouvelle qui donne lieu à un questionnaire; 3) l'extrait (ou l'adaptation) autorisant un travail sur des dimensions de grammaire textuelle (les discours rapportés, la comparaison et la métaphore) ou les idées appelant à un travail sur l'argumentation. De ce point de vue, la disparition, en 8^e année, de la catégorie des *non-textes* (énoncés de consigne, textes élémentarisés) est à souligner. Elle pourrait attester de l'affaiblissement d'un travail sur les composants textuels (organisation du texte et textualisation) autorisé au primaire. En même temps, se manifeste un renouvellement par l'image (l'affiche, le film) au service de la lecture de textes longs.

L'analyse des dispositifs

Quels sont les dispositifs proposés pour travailler la lecture dans les six classes que nous avons retenues? Le questionnaire ne représente qu'une petite partie des dispositifs qui traversent tout le curriculum. On trouve parmi eux la lecture silencieuse et la lecture à haute voix, la discussion thématique, la production de texte, le travail sur les dimensions textuelles et stylistiques, lexicales et orthographiques. De ce point de vue, il y a bien continuité dans les pratiques d'enseignement entre la 6^e et la 8^e année.

Tableau 2: Les dispositifs d'enseignement de la lecture dans les classes

Enseignants	6 ^e				8 ^e							
	JH	JP	KH	KP	MH	MP	NH	NP	OH	OP	RH	RP
Dispositifs												
Lecture silencieuse		x		x	x	x					x	x
Lecture à haute voix	x	x	x		x				x			x
Résumé			x			x						
Questionnaire		x				x	x	x	x		x	x
Discussion thématique			x	x	x		x	x	x			x (?)
Mise en réseau	x	x			x							
Présentation de la matérialité du texte						x						
Débat interprétatif, cercles de lecture	x	x									x	
Contextualisation et socialisation autour du texte									x			x
Production de texte	x	x	x		x	x	x		x		x	
Travail sur les dimensions de grammaire de texte (y.c. styl.)			x		x	x	x	x			x	x
Travail sur les dimensions lexicales	x			x		x	x	x	x			
Travail sur les dimensions orthographiques, grammaticales.	x						x	x	x			
Autres: Brainstorming (B), Lecture d'énoncés mathématiques (LE), Visionnement de Documents (V)			x (LE)	x (LE)	x (B)	x (B)						x (V)

Nous présentons ces éléments en fonction de trois axes qui représentent autant de défis pour un enseignement continué de la lecture: le traitement du texte, l'importance accordée à l'élucidation du sens (Fournier & Veck, 1997), l'intégration des composantes langagières.

L'enjeu d'un traitement spécifique du texte

Le premier enjeu est celui d'un traitement spécifique du texte. Il s'incarne dans différents dispositifs selon les degrés et selon les enseignants.

La lecture de récits – en fait essentiellement d'albums – dans la classe de J6 mise sur un dévoilement progressif du texte lors des cercles de lecture: c'est d'abord le texte qui est proposé aux élèves sans les images, puis une lettre, enfin le texte avec les images est lu à haute voix par l'enseignante. Le dispositif requiert que les élèves émettent et vérifient leurs hypothèses de lecture sur le genre de texte («D'où est extrait ce texte?»), sur le sens du texte («Selon toi quel est le vrai problème auquel est confronté le propriétaire du chat?», «A quelle race appartient son chat d'après toi?»). Il favorise la lecture stratégique, indicielle, et mise sur la confrontation des interprétations des élèves, pour découvrir que le chat le plus bête du monde est... un éléphant!

La production d'une réponse au courrier des lecteurs (K6) implique la lecture de textes argumentatifs divers (trouvés sur petit Bazar) et la réalisation d'activités mobilisant et exerçant des notions textuelles comme l'organisation du texte, le repérage d'organiseurs textuels. La séquence, consacrée à *Palace Hôtel Tassili Sud* (O8) et orientée vers la rédaction d'une scène de théâtre, joue également sur les liens entre lecture et écriture. Elle est cependant construite sur un autre paradigme dans lequel la lecture est un adjuvant à la production de texte. Après une focalisation sur les contenus (intrigue, évolution des personnages), des aspects spécifiques au genre théâtral sont travaillés dans des exercices portant, par exemple, sur la typographie, sur la double énonciation théâtrale, fournissant des outils pour la production.

Les questionnaires accompagnant les nouvelles fantastique ou policière (N8) orientent également vers un traitement spécifique des textes. La lecture est organisée par parties, entrecoupées de questions impliquant d'anticiper ce qui va suivre, d'identifier le mobile d'une action, de se prononcer sur les différents personnages de l'histoire.

L'importance de l'élucidation du sens

Le questionnaire reste un instrument privilégié pour identifier les contenus du texte, concernant notamment le personnage principal. Il a deux fonctions: il guide la construction du sens par la découverte linéaire du texte; il contrôle la lecture effectuée. Dans les deux cas, une forte proportion des questions porte sur l'histoire (le déroulement chronologique des événements, l'implication des personnages dans l'intrigue). C'est la compréhension globale de l'histoire – le thème, qu'est-ce qui se passe? qui sont les personnages? – qui est visée au

détriment des ressorts de la narration. Par exemple, dans le traitement du roman épistolaire de Kressman Taylor par R8, *Inconnu à cette adresse*, il s'agit d'explicitier la montée du nazisme par la définition de certains mots (*National Socialisme, Führer...*). Ce travail d'explicitation est complété par la lecture, accompagnée d'un questionnaire, de documents historiques sur la propagande nazie, la prise de pouvoir d'Hitler, les juifs en Europe. Dans le cas du texte de Molière, l'étayage s'effectue à partir des «mots difficiles». L'enseignant semble chercher à surmonter les difficultés des élèves par l'apport d'informations, notamment historiques, supposées leur manquer. Dans le cas de textes longs, le principe unificateur de la lecture réside donc principalement dans la facilitation de l'accès au récit.

Un travail décroché des composantes langagières

A côté des contenus thématiques et des connaissances encyclopédiques activées dans les questionnaires, les composantes langagières sont abordées, la plupart du temps, de manière décrochée du texte. Les dispositifs proposés concernent l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire, la stylistique. Le travail sur la nouvelle d'Agatha Christie *Miss Marple raconte une histoire* (N8) illustre cette approche où le texte est tour à tour support d'une histoire à retenir et à comprendre (par son résumé établi en complétant un texte lacunaire suivi de questions de contrôle de la compréhension), prétexte d'une vérification de connaissances sur la langue (orthographiques, grammaticales, lexicales) et sur le discours (verbes introducteurs), texte de genre et texte-source pour le repérage de procédés stylistiques. Les éléments langagiers sont au centre du travail. Le texte est alors prétexte à une démarche couronnée par la production écrite d'une nouvelle sur le modèle du texte lu.

D'autres dispositifs concernent la langue littéraire, plus particulièrement sa dimension figurale à travers la métaphore, le comique, les registres de langue. La métaphore est abordée aussi bien lors de la lecture du récit épistolaire *Inconnu à cette adresse* (R8) que d'un extrait de *Mélancholia* (R8). Bien que la métaphore puisse être considérée comme un élément clé pour accéder à la compréhension du texte, son traitement dans les dispositifs analysés apparaît essentiellement syntaxique. Réalisé indépendamment de tout co-texte, il ne permet bien souvent aucun retour au texte. En ce sens, le traitement grammatical du texte littéraire pourrait constituer un but en soi, qui semble fort éloigné de la compétence en littératie mesurée dans les enquêtes PISA.

L'enseignement de la lecture apparaît comme tiraillé entre trois pôles: l'un prend en compte les spécificités du texte grâce à une lecture indicielle, un travail en interaction avec la production écrite; l'autre est centré sur un traitement des contenus thématiques – les dispositifs proposés visant à faciliter l'accès au texte, un autre encore est axé sur les composantes langagières, lexicales, orthographiques et surtout grammaticales sans permettre un retour au texte. De ce point de vue, l'enseignement de la lecture se révèle bien au cœur de tensions disciplinaires entre production et réception, entre français et littérature.

Conclusion

Au terme de notre article, il convient de revenir sur les limites de notre dispositif: le petit nombre d'enseignants concernés empêchant évidemment toute tentative de généraliser des résultats même si notre corpus est relativement important puisque nous avons des traces de l'ensemble des activités et des dispositifs d'enseignement de la lecture utilisés dans six classes durant deux fois deux semaines. L'originalité de notre démarche réside toutefois dans le type de recherche conduit, une analyse descriptive et compréhensive des pratiques d'enseignement visant une cartographie de l'objet enseigné.

Il constitue un contrepoint original aux études qui portent sur les enquêtes PISA ou sur les prescriptions. Les réformes entreprises jusqu'à présent ont en effet essentiellement concerné le travail *prescrit* (ce que les enseignants devraient faire au niveau des programmes et des méthodes) (Bronckart, 2007) dans une logique exclusivement descendante que l'évaluation des compétences des élèves à grande échelle ne contrecarre pas. Or, de telles perspectives ne tiennent compte ni des finalités disciplinaires de l'objet enseigné, ni des capacités professionnelles dont témoignent les enseignants en classe, ni de la nature des résistances des élèves. La ligne de recherche qui est la nôtre tente précisément d'identifier ce qu'est le travail *réel* de l'enseignant, avec les capacités qu'il requiert et les limites qu'il rencontre. Elle amène, face au constat attendu de l'écart entre les objets enseignés et évalués à renverser la proposition de Broi et al. qui suggérait

d'engager avec les enseignants une réflexion sur le cadre méthodologique de l'évaluation PISA [...] de leur donner accès aux conceptions qui la guident, aussi bien relatives à la littérature et aux compétences à développer dans ce domaine qu'aux instruments de mesure, au questionnement élaboré dans les tests? Non pour faire une transposition pure et simple dans leurs pratiques, mais pour, plus largement, leur permettre de construire un sens relatif à la mesure des compétences en lecture, en littérature, et d'établir des liens possibles avec la didactique et leurs propres évaluations (2008, p.148).

Elle invite à s'intéresser aux dispositifs d'enseignement proposés en classe, qu'ils relèvent de la tradition disciplinaire ou qu'ils soient innovants, aux objets enseignés qui en découlent, et aux difficultés aussi bien théoriques que pratiques qui résultent de leur mise en œuvre. Il s'agit d'une condition nécessaire à la mise en place d'un enseignement continué de la lecture, fondé sur une théorie du texte en adéquation aux besoins des élèves.

Notes

- ¹ Cette contribution s'inscrit dans le cadre de la recherche du GRAFELECT (groupe de recherche et d'analyse du français enseigné – lecture) sous la direction de Thérèse Thévenaz-Christen.
- ² Voir notamment pour la France, Goigoux (2000), Sylvanise (1993); pour la Belgique, De Croix et Ledur (2008); Lafontaine (2004); pour le Québec, Giasson (1996); Van Grunderbeek (1997); pour une synthèse voir aussi Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc (2010).
- ³ Voir les contributions figurant sur le site http://www.forumlecture.ch/redaktions-beitrag_2010_2.cfm
- ⁴ Voir sur ce point la réaction de B. Eriksson (2010) au texte de Ch. Merkelbach (2010) sur le site www.leseforum.ch
- ⁵ Le lecteur qui souhaite avoir une analyse plus précise de la validité didactique de l'enquête PISA se référera avec profit au texte de Bain (2003).

Bibliographie

- Aeby Daghe, S. (2008). *Candide, La fée carabine et les autres*. Un modèle didactique de la lecture / littérature. Université de Genève.
- Aeby Daghe, S. & Dolz, J. (2007). Stratégies d'enseignement de la lecture lors de l'écriture de divers genres de textes. *Langage & pratiques*, 40, 44-52.
- Aeby, S. (2004). Regards d'élèves en difficulté sur un programme d'enseignement continué de la lecture. In C. Barré-de Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Éd.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.145-160). Paris: L'Harmattan.
- Aeby, S., de Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (2000). *Français 2000. L'enseignement du français en Suisse romande. Un état des lieux et des questions* (dossier préparatoire). Neuchâtel: IRDP.
- Bain, D. (1993). *Les mauvais lecteurs au Cycle d'orientation*. Genève: CRPP.
- Bain, D. (2003). PISA et la lecture: un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25, (1), 59-78.
- Bain, D., Erard, S. & Séchaud, M. (1994). Comment repérer et aider les lecteurs précaires au premier cycle secondaire? D'un test de lecture à l'intervention en classe. *Lidil*, 10, 73-88.
- Bamwiso, J. (1972). *Les adolescents et la compréhension des textes écrits*. Berne: Herbert Lang et Cie AG.
- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. & Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français: Méthodologie pour l'enseignement primaire*. Lausanne: Office romand des éditions et du matériel scolaires, Delta.
- Billard, O., Erard, S. & Séchaud, M. (1994). *Comment aider les lecteurs faibles: Propositions d'activités à l'usage des enseignants*. Genève: Cycle d'orientation, Groupe de français.
- Broi, A.-M., Soussi, A. & Wirthner, M. (2008). Les compétences en lecture (littératie). In Ch. Nidegger (Éd.), *PISA 2006: Compétences des jeunes romands: Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9^e année* (pp. 138-147). Neuchâtel: IRDP.
- Broi, A.-M. & Wirthner, M. (1992). *Enseignement du français. Lorsque le Mississippi passe par Neuchâtel et Fribourg: Évaluation de la compréhension de la lecture en 4P*. Neuchâtel: IRDP.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2007, janvier). *La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; Reflexiones teóricas y didácticas*. Conférence inaugurale donnée à l'occasion de las jornadas de investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües. Barcelona.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, G. (1985). *Le fonction-*

- nement des discours. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Burdet, C. & Guillemin, S. (2010). Compréhension, interprétation et souci de la langue: Comment les cercles de lecture entrent-ils en tension avec ces trois pôles? In S. Aeby Daghe, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, Ch. Ronveaux & Y. Vuillet, *11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures. Enseigner les littératures dans le souci de la langue. Genève, 25, 26 et 27 mars 2010*. Université de Genève. [CD-ROM]
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L. (2008). Littératie et didactique de la culture écrite. *Pratiques*, 137-138, 165-178.
- Cifali, M., Schnewly, B. & Schubauer-Leoni, M. L. (1993). De mauvais lecteurs parlent de lecture: Les regards de trois disciplines. *Éducation et recherche*, 3, 279-309.
- De Croix, S. & Ledur, D. (2008). *Enjeux de lecture – Lectures en jeux. Comprendre et accompagner les élèves en difficulté*. Bruxelles: Féséc.
- Dolz, J. (1994). Produire des textes pour mieux comprendre. In Y. Reuter (Éd.), *Les interactions lecture-écriture: Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 2003)* (pp. 219-238). Berne: Peter Lang.
- Dolz, J. (Éd.). (2007). Dispositifs de lecture. *Langage & pratiques*, 40, 2-9.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schnewly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.
- Dupont-Buonomo, N. & Soussi, A. (1991). «Le Mississippi»... ou les méandres d'une certaine compréhension de l'écrit: *Évaluation de la lecture en 4^e*. Neuchâtel: IRDP.
- Eriksson, B. (2010). Reaktion auf den Artikel «Plan d'études romand et langue de scolarisation (français): Quelles options pour la littératie?» von Christian Merkelbach. Consulté sur http://www.forumlecture.ch/redaktionsbeitrag_2010_2.cfm
- Fournier, J.-M. & Veck, B. (1997). La lecture littéraire. Un dispositif articulé du collège au lycée. *Pratiques*, 95, 7-30.
- Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Goigoux, R. (2000). *Les élèves en grandes difficultés de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes: Éditions du CNEFEI.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2008). *Lector, lectrice. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Paris: Retz.
- Goody, J. (1968/2996). *Les conséquences de la littératie*. *Pratiques*, 131/132, 31-68.
- IRDP. (1973). *Apprendre à lire: Actes du symposium international sur l'apprentissage de la lecture, Chaumont sur Neuchâtel (Suisse), 21-24 septembre 1971*. Neuchâtel/ Vevey: Delta.
- Lafontaine, D. & Blondin, Ch. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles: De Boeck.
- Leu, N. & Soussi, A. (1995). *Dis moi comment tu lis... ou Entretien auprès d'élèves de 6^e à propos de leur comportement et de leurs stratégies de lecteurs*. Genève: SRP /CRPP.
- Merkelbach, Ch. (2010). Plan d'études romand et langue de scolarisation (français): Quelles options pour la littératie? Consulté dans http://forumlecture.ch/sysModules/obxLese-forum/Artikel/422/2010_2_Merkelbach_PDF.pdf
- Moreau, J., Nidegger, C. & Soussi, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 157, 43-53.
- Nidegger, Ch. (Éd.). (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel: IRDP.
- OCDE. (1999). *Mesurer les connaissances et compétences des élèves*. Paris: OCDE.

- OCDE. (2006). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques. Le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Paris: OCDE.
- Pittard, J. (1990). *Et pourtant ils lisent. Commission pédagogique du texte*. Genève: CRDP.
- Revaz, F. & Thévenaz-Christen, Th. (2003). Le retour au texte: Effets sur la compréhension. *Caractères*, 2, 11-20.
- Rochex, J.-Y. (2006). Social, methodological and theoretical issues regarding assessment lessons from a secondary analysis of PISA 2000 literacy tests. *Review of research in education*, 30, 163-212.
- Rochex, J.-Y. & Tiberghien, A. (Éd.). (2006). PISA: Analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 157, 5-10.
- Ronveaux, Ch. & Nicastro, N. (2010). Lire « par effraction » un album réticent [version électronique]. *Leseforum*. Consulté le 10 mai 2010 sur http://www.leseforum.ch/myUploadData%5Cfiles%5C2010_2_Ronveaux_Nicastro_PD.F.pdf
- Ronveaux, Ch. & Veuthey, A. (2007). Enseigner la compréhension du récit de fiction: Entre langue, figures et stratégies. *Langage & pratiques*, 40, 32-43.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanç, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Soussi, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième? ou Une observation des compétences et des stratégies en compréhension de l'écrit chez les élèves romands de sixième*. Neuchâtel / Lausanne: IRDP, LEP.
- Soussi A., Petrucci F., Ducrey F. & Nidegger Ch. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève: SRED.
- Sylvain, S. (1993). Le rapport à la lecture chez des mauvais élèves de sixième. In G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Éd.), *L'enfant apprenti-lecteur* (pp. 205-217). Paris: L'Harmattan.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Fontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Van Grunderbeeck, N. (1997). De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention. *Éducation et Francophonie*, 25, 1-11.
- Veuthey, C. & Allal, L. (2006). «Lisons ensemble»: Un pont entre l'école et la maison. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 63-75.
- Weiss, J. & Wirthner, M. (1991). Évaluation de la compréhension de l'écrit correspondant au niveau de fin de deuxième année primaire: Résultats. In J. Weiss & M. Wirthner (Éd.), *Enseignement du français: Premiers regards sur une rénovation* (pp. 265-296). Cousset: DelVal, IRDP.

Mots clés: Enseignement de la lecture, secondaire 1, prescriptions officielles, contenus enseignés, pédagogie du texte

Leseunterricht in Kanton Genf: was wird unterrichtet? Was wird evaluiert?

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden die in den internationalen PISA Studien als „Lesen“ oder „Textverstehen“ bezeichneten Unterrichtsinhalte analysiert. Die Untersuchung stützt sich dabei auf a) die offiziellen Lehrpläne für den Leseunterricht am Ende der Primarstufe und [am Anfang] der Sekundarstufe I; b) die Texte und Aktivitäten / Aufgaben für den Leseunterricht in achten Klassen des Kantons Genf. Es geht im Beitrag vor allem darum aufzuzeigen, welche tatsächlich unterrichteten Inhalte unter den von den Lehrpersonen als „Lesen“ bezeichneten Aktivitäten sichtbar werden. Im Mittelpunkt steht der Nachweis des Interesses eines bottom up Forschungsdesigns, das die Berufsfähigkeiten der Lehrpersonen in Klassensituationen und die Widerstände der Studierende berücksichtigt.

Schlagnote: Leseunterricht, Sekundarstufe 1, Lehrpläne, Unterrichtsgegenstand, Textpedagogik

L'insegnamento della lettura a Ginevra: che cosa insegnare? Che cosa valutare?

Riassunto

Questo contributo analizza i contenuti insegnati corrispondenti a ciò che le inchieste internazionali PISA hanno valutato sotto il cappello "lettura e comprensione del testo scritto". L'analisi si basa sullo studio (a) dei documenti ufficiali riguardanti l'insegnamento della lettura alla fine della scuola elementare e all'inizio della scuola media; (b) dei testi e dei dispositivi di insegnamento della lettura proposti nelle classi ginevrine dell'8° anno. L'obiettivo è di tracciare una cartografia dell'oggetto effettivamente insegnato nello spazio definito come "lettura" dai docenti. L'attenzione viene posta su un processo di ricerca bottom-up che tiene in considerazione le competenze professionali del docente e le tipologie di resistenza degli studenti.

Parole chiave: Insegnamento della lettura, scuola media, documenti ufficiali, contenuti insegnati, pedagogia del testo

Reading instruction in Geneva: What is taught? What is assessed?

Abstract

This contribution analyzes contents as they are taught at school corresponding to what the international PISA studies evaluate as «reading literacy». It is based on the study of: (a) official programs of study concerning reading instruction at the end of elementary school and at secondary school; (b) texts and activities proposed in 8th grade classrooms in Geneva. The aim of the contribution is to map what is really taught as reading in the classroom. It focuses on the interest of bottom up research methods that take into account the teachers' professional capacities in classroom and the type of students' resistance.

Key words: Reading instruction, secondary school, official school programs, teaching contents, textual approach

