

Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture : une manière de prévenir l'illettrisme ?

Christian Nidegger et Anne Soussi

Résumé

Depuis une bonne vingtaine d'années, on a découvert la présence d'illettrés dans les pays dits développés. Les enquêtes internationales réalisées auprès des adultes (IALS, ALL) ont confirmé qu'un pourcentage non négligeable d'adultes ayant été scolarisés dans les pays de l'OCDE et en Suisse en particulier avaient des compétences en littératie et en numératie ne leur permettant pas de faire face aux exigences de la vie quotidienne. En 2000, l'étude PISA montrait également des difficultés chez un certain nombre de jeunes de 15 ans. Le rôle de l' cole étant primordial, la CDIP a rédigé des recommandations à la suite de cette enquête et a proposé des mesures en lien avec la lecture et l'enseignement de la langue de scolarisation. Dans la plupart des cantons suisses et romands notamment, des mesures ont ainsi été mises en place. Une étude a été réalisée dans le canton de Genève concernant la mise en place de ces mesures à l' cole obligatoire et dans les structures de transition de l'enseignement postobligatoire. Les enseignants ont été interrogés à propos de l'utilisation de ces mesures ainsi que sur les points forts et faibles de ces dernières.

Mots-clés

illettrisme, compétences en lecture et en littératie, enseignement, mesures

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur(e)s

Christian Nydegger, Service de la recherche en  ducation (SRED), 12 Quai du Rhône, 1205 Genève
christian.nidegger@etat.ge.ch

Anne Soussi, Service de la recherche en  ducation (SRED), 12 Quai du Rhône, 1205 Genève
anne.soussi@etat.ge.ch

Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture : une manière de prévenir l'illettrisme ?

Christian Nydegger et Anne Soussi

Introduction

Depuis une bonne vingtaine d'années, on a découvert que l'illettrisme¹ touchait une partie non négligeable de la population des pays dits « développés » (OCDE, 1995). A côté d'un analphabétisme² présent dans les pays où certains n'avaient qu'une expérience limitée de la formation, il existait un analphabétisme fonctionnel chez des personnes qui avaient été scolarisées. Les études réalisées par l'OCDE concernant les compétences des adultes en lecture, écriture et calcul (littératie³) (IALS puis ALL) ont permis de chiffrer le nombre de personnes touchées par ce phénomène. Le sociologue R. Girod (1992) avait déjà montré qu'en Suisse 20% des adultes éprouvaient des difficultés dans des tâches courantes (par exemple trouver un numéro de téléphone dans un annuaire). En 1995, l'étude IALS (ou EIAA) a mis en évidence qu'entre 13 et 19% des adultes en Suisse, dont la plupart a fréquenté l'école pendant 8 ou 9 années, font preuve d'un faible niveau de compétence en lecture et en calcul⁴ ne leur permettant pas de faire face aux exigences de leur vie quotidienne et professionnelle. Ces premières études ont également insisté non seulement sur les difficultés qu'éprouvaient ces adultes peu habiles dans le traitement de différents documents écrits mais aussi sur les conséquences de ces difficultés : problèmes dans la vie quotidienne (lecture de modes d'emploi, notices de médicaments, etc.), dans la citoyenneté (lors de votations, d'élections), dans leur vie professionnelle mais également dans leur santé. Un niveau insuffisant de littératie peut être considéré comme un facteur d'exclusion sociale, culturelle et économique. Si le groupe d'âge, l'origine sociale et le niveau d'instruction ou de formation ont bien sûr un rôle à jouer dans le fait d'être illettré, on assiste à un phénomène « boule de neige ». Plus on est illettré, moins on lit et moins on lit, plus les compétences se détériorent au fil des années. Par ailleurs, la formation continue est considérée comme étant de plus en plus nécessaire dans la vie professionnelle, or les personnes peu à l'aise avec l'écrit sont également celles qui se forment le moins.

En 2003, la deuxième enquête internationale portant sur les compétences des adultes, ALL (*Adult Literacy and Lifeskills*, OCDE 2003), qui évaluait les performances dans les domaines de la littératie, de la numératie et de la résolution de problème a permis de confirmer les premiers constats et de mettre en évidence une situation relativement inchangée : 15% environ possèdent de faibles compétences en littératie (c'est-à-dire qu'ils sont capables de lire des textes simples) et environ 9% en numératie (capables d'effectuer des opérations simples). Dans le canton de Genève en particulier, l'étude d'approfondissement du SRED (Amos et al., 2006) montre que près de 50% des adultes entre 16 et 65 ans possèdent des compétences insuffisantes (en dessous du niveau 3 considéré comme moyen⁵) pour affronter le quotidien sans difficulté.

Or comme le relève Th. Sommer (2010, p. 12), « les causes de l'illettrisme sont variées et ne peuvent être clairement hiérarchisées. Ses origines sont à chercher dans l'environnement familial, scolaire, personnel et social des intéressés. »

¹ L'illettrisme concerne des personnes scolarisées ne maîtrisant pas ou insuffisamment la lecture, l'écriture et le calcul.

² L'analphabétisme concerne les personnes qui n'ont pas été scolarisées ou presque et qui n'ont jamais appris à lire ni à écrire.

³ La littératie telle qu'elle est considérée dans l'étude IALS ou *Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne* porte sur les « compétences minimales en lecture, écriture et en calcul qu'un individu doit maîtriser pour déchiffrer les signaux de son environnement de la vie quotidienne, personnelle ou professionnelle » (Lurin & Soussi, 1998, p. 16). Les concepteurs de l'étude EIAA définissent la littératie comme la capacité à « utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel » (OCDE, 1995, p. 16).

⁴ Les échelles de littératie et de numératie sont découpées en cinq niveaux de compétences. En-dessous du niveau 3 considéré comme moyen, les experts estiment que les personnes ont un niveau insuffisant de compétences pour se débrouiller dans la vie quotidienne et professionnelle. Ici il est question du niveau le plus faible, c'est-à-dire le niveau 1.

⁵ Cf. note 4. Plus précisément le niveau 3 considéré comme suffisant correspondant à la capacité du répondant à faire des correspondances littérales ou synonymiques entre le texte et l'information présentée dans la tâche, ou des concordances nécessitant des déductions de faible niveau (compréhension de textes suivis), à la capacité à intégrer plusieurs éléments d'information présents dans un ou plusieurs documents (compréhension de textes schématiques) ou encore à la capacité à comprendre l'information mathématique présentée sous différentes formes (nombre, symboles, cartes géographiques, graphiques, textes et diagrammes (numératie), etc.

Dès 2000, l'évaluation des compétences des jeunes de 15 ans (PISA) a confirmé la présence d'élèves avec un niveau de littératie insuffisant pour mener à bien ses études et sa vie professionnelle future dans tous les pays pris en compte dans l'étude et en Suisse, dans tous les cantons. Précisons que la définition de la littératie retenue dans l'enquête PISA est un peu différente de celle de IALS et de ALL : « *comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos (et s'y engager)*. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel, et de prendre une part active dans la société » (OCDE, 2011, p. 39). L'aspect réflexif constitue un pas supplémentaire. Les résultats observés dans l'enquête PISA 2000 ont permis de mettre en évidence que certains élèves de 9^e (11^e H, c'est-à-dire à la fin de la scolarité obligatoire) ne parvenaient pas à accomplir des tâches de lecture simples malgré neuf ans de scolarité, le plus souvent en Suisse. Ces résultats ont surpris bien des personnes impliquées ou non dans l'éducation : jusque-là, il paraissait peu envisageable qu'un jeune sur 5 puisse quitter l'école avec des compétences⁶ insuffisantes en lecture et écriture. Une étude approfondie (Broi et al., 2003) a montré que les élèves réussissaient moins bien lorsque les questions étaient ouvertes et nécessitaient la construction d'une réponse et qu'elles faisaient appel à une réflexion sur le texte (contenu et forme). Par ailleurs, l'analyse des réponses des élèves avec un faible niveau de littératie a montré que non seulement ces derniers avaient tendance à ne pas donner de réponse aux questions ouvertes mais aussi que lorsqu'ils y répondaient, leurs réponses dénotaient des difficultés à tenir compte de plusieurs points de vue exposés dans un texte, à argumenter le leur et surtout à réfuter ou contre-argumenter, ou encore à se décentrer. Faire des inférences et dégager les idées principales d'un texte leur posaient aussi problème.

Face à ces constats, la CDIP a proposé un plan d'action de nature variée (Buschor, Gilomen & McCluskey, 2003) portant de manière plus ou moins ciblée sur la littératie et l'enseignement de la langue d'enseignement⁷. Suite à ces recommandations, les cantons suisses ont mis en place un certain nombre de mesures en lien avec la lecture ou l'enseignement de la langue. En Suisse romande en particulier, une enquête⁸ a été menée montrant les différentes directions que prennent ces actions : activités ou animations lecture, manifestations plus ponctuelles, activités multiculturelles visant l'intégration, mesures structurelles/organisationnelles, développement d'outils pédagogiques, formation des enseignants ou encore relations famille-école. Ce recueil d'informations montre la très grande diversité de mesures dont la plupart sont communes à tous les cantons.

L'enquête PISA 2009 portant à nouveau sur la littératie (comme thème principal) a également mis en évidence l'existence de jeunes peu à l'aise avec l'écrit malgré certains progrès dans quelques cantons (Genève et Jura). Outre les caractéristiques individuelles des élèves telles que la langue parlée à la maison, l'origine sociale, le fait d'être né ou non dans le pays⁹, le genre, d'autres dimensions ont été mises en avant comme jouant un rôle prépondérant dans les compétences en littératie. L'engagement pour la lecture (plaisir de lire, diversité des lectures) et les stratégies d'apprentissage ou métacognitives ont sans conteste un impact majeur sur les compétences. Or, l'école a un rôle à jouer dans le développement des stratégies et ce, dès le

⁶ De nombreuses définitions de la compétence existent. Nous retiendrons celle d'Allal (2000) qui la définit comme suit: il s'agit d' « un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations et fondé sur l'appropriation de mode d'interaction et d'outils socioculturels. » (p.81)

⁷ Les axes ou champs d'action sont nombreux et divers : encourager la lecture pour tous, encourager des compétences linguistiques chez les jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables ; renforcer la scolarisation en généralisant l'école enfantine, en avançant l'âge d'entrée à l'école et en assurant un passage souple de l'école enfantine à l'école primaire ; promouvoir la qualité de l'école, en particulier en instaurant des directions d'école, en favorisant ainsi l'autonomie des établissements (tout en établissant un rapport clair entre autonomie et contrôle), en instaurant un examen périodique des objectifs de performance (en référence notamment aux compétences fondamentales définies pour la Suisse), en facilitant la transition vers le monde du travail, en établissant des procédures de sélection plus équitables et en développant la formation des enseignants et la recherche en éducation ; mettre en place des structures d'accompagnement scolaires.

⁸ On peut également se référer au très riche article de A. Froidevaux (2010), « Promouvoir la lecture en Suisse romande : la promotion de la lecture par les cantons romands depuis PISA 2000 », *Forumlecture suisse*, 3. http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2010_3_Froidevaux.pdf

⁹ En Suisse où l'on compte une proportion d'élèves migrants qui parlent souvent une autre langue à la maison que celle de l'enseignement, on observe des effets conjugués de différentes dimensions (langue parlée à la maison, lieu de naissance et évidemment l'origine sociale). Les élèves migrants parlant une autre langue que la langue d'enseignement et provenant de milieux défavorisés plus ou moins éloignés de la culture scolaire sont susceptibles d'avoir plus de difficulté à entrer dans le monde de l'écrit que leurs camarades parlant la langue d'enseignement et provenant de milieux favorisés où la culture de l'écrit prédomine.

début de l'apprentissage de la lecture. Par ailleurs, les résultats de l'enquête de 2009 ont montré que la proportion d'élèves ne lisant jamais pour leur plaisir avait augmenté depuis 2000. On peut sans doute attribuer ce phénomène à l'utilisation massive des ordinateurs (internet, chats, etc.), même si la plupart des activités effectuées au moyen d'un ordinateur peuvent aussi nécessiter de la lecture de textes plus ou moins complexes. Toutefois, elles sont de natures variées, plutôt ludiques ou au contraire, plutôt axées sur la recherche d'information.

De manière générale, la plupart de ces enquêtes internationales évaluent surtout la compréhension de l'écrit et non la production, toutefois dans PISA, les élèves doivent répondre à un nombre important de questions ouvertes où il s'agit d'élaborer une réponse. Par ailleurs, depuis de nombreuses années, on connaît les interactions entre ces deux compétences c'est pourquoi les plans d'études actuels comme le Plan d'études romand les considèrent comme devant faire l'objet d'un enseignement intégré. De ce fait, nous parlerons par extension de compétences en lecture-écriture.

Rôle de l'école et mesures d'encouragement et de motivation à la lecture : résultats de l'étude genevoise

A l'examen de ces différents résultats, il apparaît en effet important de prendre le mal à la racine. On ne naît pas illettré, on le devient. En fait, si bon nombre d'enfants puis d'élèves vont entrer sans problème dans l'apprentissage de la lecture, il en existe un petit nombre qui peine à assimiler ces compétences. Or, ces difficultés vont perdurer au fil des années. De plus, si l'on prône depuis une dizaine d'années (voire plus) un apprentissage continué de la lecture au-delà des premiers apprentissages, les rares recherches sur les pratiques d'enseignement montrent que dans les classes, on fait lire les élèves plus qu'on ne leur enseigne à proprement parler les compétences lectorales (Soussi et al. 2005, Thévenaz et al. à paraître). Cependant, les compétences de lecteur sont des compétences complexes qui doivent faire l'objet d'un enseignement tout au long de la scolarité (voire au-delà).

Outre l'enseignement, l'école peut également contribuer à encourager et à motiver les élèves à lire. Des partenariats sont également nécessaires avec les bibliothèques notamment. Une étude a été menée dans le canton de Genève concernant les mesures d'encouragement et de motivation à la lecture à l'école obligatoire et dans les structures de transition au secondaire II. Cette étude a été réalisée au moyen d'entretiens et de questionnaires auprès des directions d'enseignement, des concepteurs de dispositifs ainsi qu'auprès d'enseignant-e-s primaires, de maîtres de français du secondaire I et des structures de transitions de l'enseignement postobligatoire. Il existe une grande variété de dispositifs mis en place à différents moments du cursus scolaire dont les accents diffèrent selon les degrés. Ils peuvent viser à renforcer les liens avec les familles et encourager les langues des élèves migrants, aider les élèves en difficulté, permettre un diagnostic plus ciblé des lacunes, développer chez les élèves le goût de lire, ou encore développer ou améliorer les compétences. Cette étude a permis non seulement de mettre en évidence quel type d'activité était proposé aux enseignants mais aussi, parmi les dispositifs proposés, lesquels étaient utilisés par ces derniers. Ils ont également été interrogés sur les points forts et les points faibles de ces activités. Une évaluation des effets selon les utilisateurs a aussi été effectuée. Il est toutefois difficile de savoir concrètement dans quelle mesure ces dispositifs ont permis d'améliorer les compétences des élèves.

On constate par exemple qu'au *primaire* les objectifs des mesures sont quelque peu différents selon l'âge des élèves (cf. liste des mesures).

Tableau 1 Les principales mesures proposées à l'école primaire

Sac d'histoires

Ce dispositif poursuit différents objectifs : développer les liens entre l'école et la famille en proposant aux parents de lire ou de raconter souvent des histoires dans leur langue maternelle, valoriser les différentes langues parlées par les élèves de la classe (livres et traduction dans les langues familiales), aider certains parents à s'intégrer dans la vie scolaire de l'école et du quartier. Il s'adresse principalement aux élèves du cycle élémentaire scolarisés dans des établissements du Réseau d'enseignement prioritaire (REP).

Le *Sac d'histoires* contient un livre bilingue (l'élève reçoit celui de sa langue ; si monolingue, choisit celui qu'il veut) ; 1 CD, 1 jeu, 1 glossaire (mots-clés), 1 surprise (objet en lien avec l'histoire).

Coup de pouce lecture

Ce dispositif créé par un chercheur français, G. Chauveau, poursuit les buts suivants : aide à l'apprentissage de la lecture et consolidation de la relation famille-école autour de la question de la lecture. Il sert à diminuer la disparité entre les élèves face à la lecture en proposant aux élèves défavorisés un cadre stimulant et du soutien dans le domaine de la lecture-écriture.

Ce projet s'adresse aux élèves de 3P (prioritairement) qui ont des difficultés d'entrée dans l'écrit et qui ne bénéficient pas d'un univers stimulant en matière de lecture (établissements du REP). Il est destiné à aider certains dans l'apprentissage de la lecture ; il concerne entre 6 et 12 élèves (selon les années, deux groupes, et en 2010-2011 un seul) qui se réunissent trois-quatre fois par semaine, après 16 heures en groupe de 6 élèves, animés par des enseignants, durant huit mois.

Commandes d'histoires

Ce dispositif se déroule au cycle élémentaire sous la forme de lecture à d'autres : les « grands » (4P) lisent des histoires aux « petits ». Il permet à la fois de développer les compétences des "grands" et de donner le goût de la lecture aux plus jeunes.

Facteur d'histoires

Ce dispositif a pour objectif d'apprendre aux élèves à reformuler une histoire avec leurs propres mots, les aider à reconstruire la trame et la chronologie du récit, motiver les élèves à raconter ou lire une histoire à leurs parents, valoriser les langues d'origine de la classe.

Il se déroule collectivement de la manière suivante : l'histoire est présentée et exploitée en classe. L'élève va ensuite apporter cette histoire dans sa famille et la lire en français, et la donner à ses parents dans leur langue.

Mallettes interculturelles

Ce dispositif a pour objectifs de tisser des liens entre les langues et de chercher des ressemblances et des différences entre elles.

Il comporte des activités de lecture pour faire découvrir des livres dans la langue d'enseignement ou dans d'autres langues et des activités en lien avec EOLE.

Ce dispositif s'adresse aux élèves du cycle élémentaire.

Rallye lecture

Activité de même type que la *Bataille des livres*.

Ce dispositif comporte 3 mallettes par degré qui contiennent des livres et des questionnaires.

Il s'adresse à des élèves du cycle moyen et peut être abordé dès la 4P.

Bataille des livres

Il s'agit d'une activité basée sur le plaisir de lire qui a pour objectifs de stimuler et développer le plaisir de lire. La *Bataille des livres* a été constituée en association (D. Beugger). Elle fournit aux participants une sélection variée de romans francophones d'Europe, d'Afrique, etc., offre une ouverture sur le monde (réflexion, connaissance, tolérance) par la lecture et permet de favoriser les échanges culturels entre les classes. Elle s'adresse à des élèves du cycle moyen et peut être abordée dès la 4P.

Défi lecture

Activité de même type que la *Bataille des livres*

Comme la *Bataille des livres*, ce dispositif a pour objectif de développer le plaisir de la lecture. Il permet également aux élèves d'entrer dans une réelle dynamique de lecteurs en les encourageant à lire des albums et des romans en entier, à échanger entre eux sur les ouvrages lus et à développer une meilleure compréhension des textes lus.

Il s'adresse à des élèves du cycle moyen et peut être abordé dès la 4P.

Cercle de lecture

Il s'agit d'un dispositif créé par des chercheurs belges, Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) et adapté par une chercheuse québécoise, Giasson (2005). La version genevoise s'inspire des deux versions.

Ce dispositif permet de développer la pluralité d'interprétation des ouvrages (éventuellement travail de la coopération).

Il s'adresse aux élèves du cycle moyen. Il est organisé en différentes étapes : le livre est découpé en trois phases, avec une lecture individuelle, une discussion en groupe et une mise en commun.

Lecture par effraction

Ce dispositif se présente sous la forme d'une lecture suivie avec des moments ou des accents sur des passages choisis.

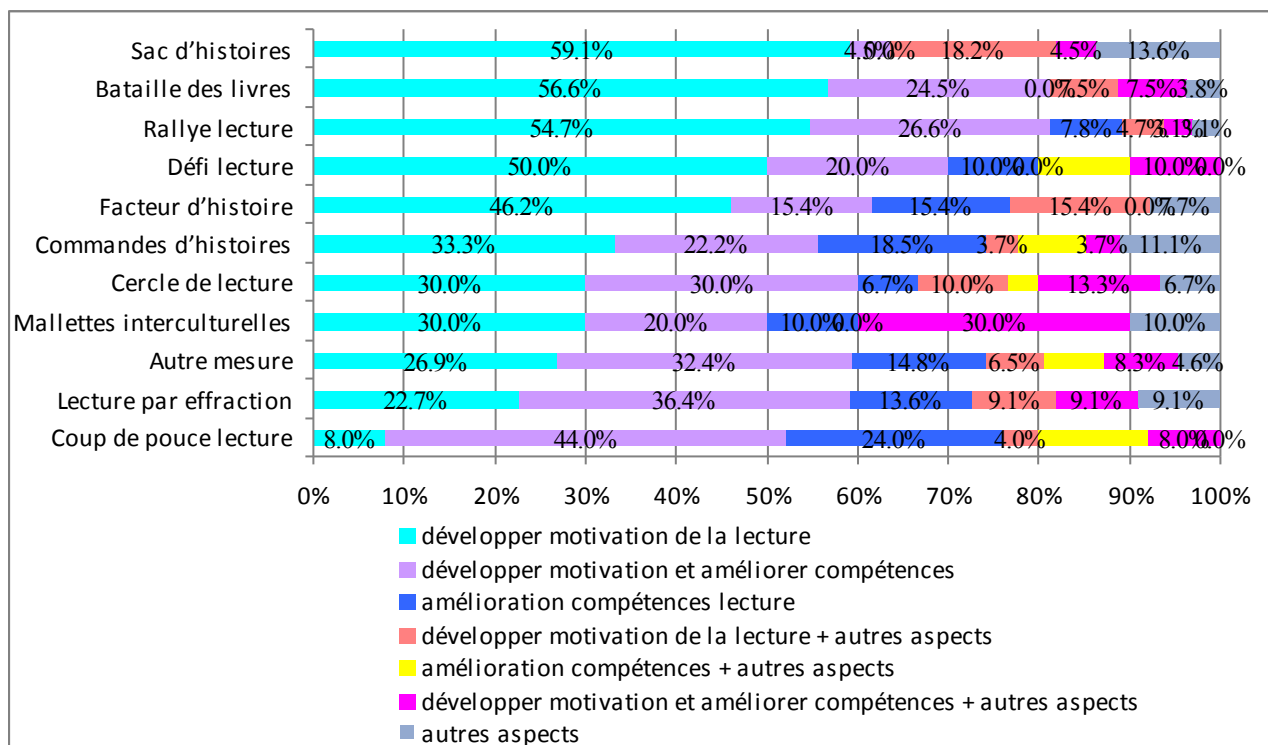
On entre à un endroit du livre inhabituel (pas au début) et on essaie de deviner ce qui vient avant et après. En parallèle, on travaille plusieurs passages du texte en petits groupes. L'objectif est de travailler l'aspect interprétatif (et de tracer le trajet interprétatif du lecteur) plus que de comprendre littéralement le texte. S'adresse à des élèves de la fin du cycle moyen (7-8P).

Au début du cycle élémentaire, les mesures (*Sacs d'histoires*, *Coup de pouce lecture*, *Commandes d'histoires*, *Facteurs d'histoires*, *Mallettes interculturelles*) visent plutôt le renforcement du lien avec les familles, les aspects interculturels et le lien entre les langues. Ainsi dans les petits degrés, ce n'est pas seulement l'élève qui est visé mais également son environnement familial et linguistique, dans la perspective d'une action envers les populations moins favorisées. Dès la 4^e P et au cycle moyen, au moment où les élèves sont censés maîtriser les bases de la lecture, les mesures (*Bataille des livres*, *Rallye lecture*, *Défi lecture*) portent essentiellement sur la stimulation et le développement du plaisir de lire. Plus spécifiquement au cycle moyen, les mesures (*Cercles de lecture* ou *Lecture par effraction*) visent plus les démarches pédagogiques et le développement des compétences.

On notera cependant que la plupart des mesures s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe. Seul le *Coup de pouce lecture* s'adresse majoritairement aux élèves en difficulté. D'autres mesures s'adressent parfois de façon minoritaire aux élèves en difficulté. Ceci pourrait se comprendre par le fait que l'enseignant, la plupart du temps, doit gérer l'ensemble des élèves de la classe et doit donc trouver les activités utilisables par tous les élèves.

On a également demandé aux enseignants utilisateurs des mesures d'en apprécier les effets. Cette appréciation est le plus souvent ponctuelle et dans une moindre mesure basée sur un recueil d'information spécifique au moyen d'une grille ou d'une épreuve. Le graphique 1 illustre le type d'effets observés par les enseignants pour les différentes mesures utilisées au primaire. Les mesures sont classées en fonction de la fréquence de l'effet positif mentionné par les utilisateurs : *développer la motivation à la lecture*, *développer la motivation à la lecture et améliorer les compétences en lecture*, *améliorer les compétences en lecture*. Pour cinq des onze mesures proposées dans le questionnaire, développer la motivation de la lecture représente près de 50% ou plus des réponses. Pour les trois mesures où cet effet est le moins important, on trouve une part plus élevée attribuée à développer la motivation et améliorer les compétences. Ainsi, le développement de la motivation est associé à l'amélioration des compétences. Ces deux éléments, seuls ou combinés entre eux représentent pour toutes les mesures au moins 60% des effets observés. Les enseignants ont parfois mentionné d'autres aspects dont la liste est assez hétérogène puisqu'on y trouve des éléments tels que confiance en soi, discussion et échanges entre élèves, liens famille-école, ouverture aux langues et intérêt pour la langue d'origine, apprendre à s'exprimer à l'oral, développement de stratégies, etc.

Graphique 1 Type d'effets des différentes mesures utilisées dans l'enseignement primaire (n=294)



Quels sont les points forts et les points faibles de ces mesures ? Pour le cycle élémentaire, nous retiendrons deux mesures, l'une développée par l'institution et destinée notamment aux élèves allophones, le *Sac d'histoires*, et une autre initiée par un chercheur français, G. Chauveau, pour des élèves dont le milieu familial est peu stimulant par rapport à l'écrit, le *Coup de pouce lecture*. Concernant le *Sac d'histoires*, les enseignants relèvent comme points forts : le développement du goût de lire, la motivation et l'enthousiasme rencontrés, les liens avec les familles, l'ouverture à d'autres langues, l'aspect systématique et régulier de la lecture. Les points faibles se rapportent au travail en famille, à l'implication des parents ou aux progrès accomplis en lecture, à la gestion des autres élèves, au temps consacré ou à la difficulté de maintenir l'enthousiasme tout au long de l'année.

Pour le *Coup de pouce lecture*, les enseignants mettent en avant les points positifs suivants : le travail en groupe restreint et homogène, la possibilité de cibler les difficultés, la régularité et le travail intensif, le développement du plaisir et de la curiosité à lire. Comme points négatifs, on retiendra la difficulté de trouver des enseignants volontaires et le fait que la mesure ne concerne qu'un nombre limité d'élèves.

Pour le cycle moyen, trois mesures – dont deux très proches – sont utilisées par une proportion importante d'enseignants : le *Rallye lecture* ou la *Bataille des livres* ainsi que les *cercles de lecture*. Pour les deux premières mesures, les points forts sont sensiblement les mêmes : la motivation en général mais également celle stimulée par la compétition, le développement du goût de lire, la quantité d'ouvrages lus et l'ouverture à d'autres livres ou textes, le rapport à de vrais livres, la régularité ou la fréquence de la lecture, la prise en compte de tous les élèves grâce à la variété de livres et la différenciation, le développement de différentes compétences (autonomie, compréhension, vocabulaire, lecture à haute voix...), etc.

Les principaux points faibles ont trait au temps, à la gestion du matériel, à la difficulté de choisir des livres, à la prise en compte des élèves en difficulté ou n'aimant pas lire, au contrôle de ce qui est lu ou encore à la conception des questionnaires. Pour la *Bataille des livres*, on évoque souvent la lassitude de certains élèves, le rythme différent des élèves ou encore la difficulté de choisir des livres à la portée de certains élèves moins à l'aise avec l'écrit.

Le *Cercle de lecture*, qui est davantage une démarche d'enseignement, a comme la plupart des mesures l'avantage de motiver et de développer le goût de lire chez tous les élèves, mais il présente également des points forts spécifiques tels que les discussions sur les éléments centraux des chapitres ; il permet d'aller plus loin dans les interprétations, de réfléchir et de développer des stratégies de lecture, de questionner le texte et d'y retourner. Le fait de travailler en groupe valorise tous les membres y compris les élèves en difficulté et les responsabilise, entre autres. Toutefois, un certain nombre de points faibles sont également

relevés, dont le temps de mise en place et d'organisation du travail ou le fait que cela empiète sur d'autres méthodes (p. ex. *Mon manuel de français*). Par ailleurs, la différenciation n'est pas toujours possible. Cette méthode (comme d'autres sans doute) ne touche pas tous les élèves et la présence d'élèves n'entrant pas dans la démarche peut être néfaste à l'activité dans le groupe.

Au Cycle d'orientation (CO - secondaire I), les mesures sont moins nombreuses, notamment parce qu'une mesure, le *Parcours lecture*, fait partie d'un dispositif à mettre en place dans l'ensemble des établissements du CO (cf. description dans le tableau 2). Cette mesure est d'ailleurs celle qui est la plus utilisée par les enseignants. Cependant, près d'un quart des mesures sont d'autres mesures mises en place par les enseignants, et un autre quart mentionne des mesures proposées par les bibliothèques. Comme au primaire, il s'agit la plupart du temps de mesures s'adressant à l'ensemble des élèves.

Tableau 2 Description des deux principales mesures mises en place au CO

Parcours lecture

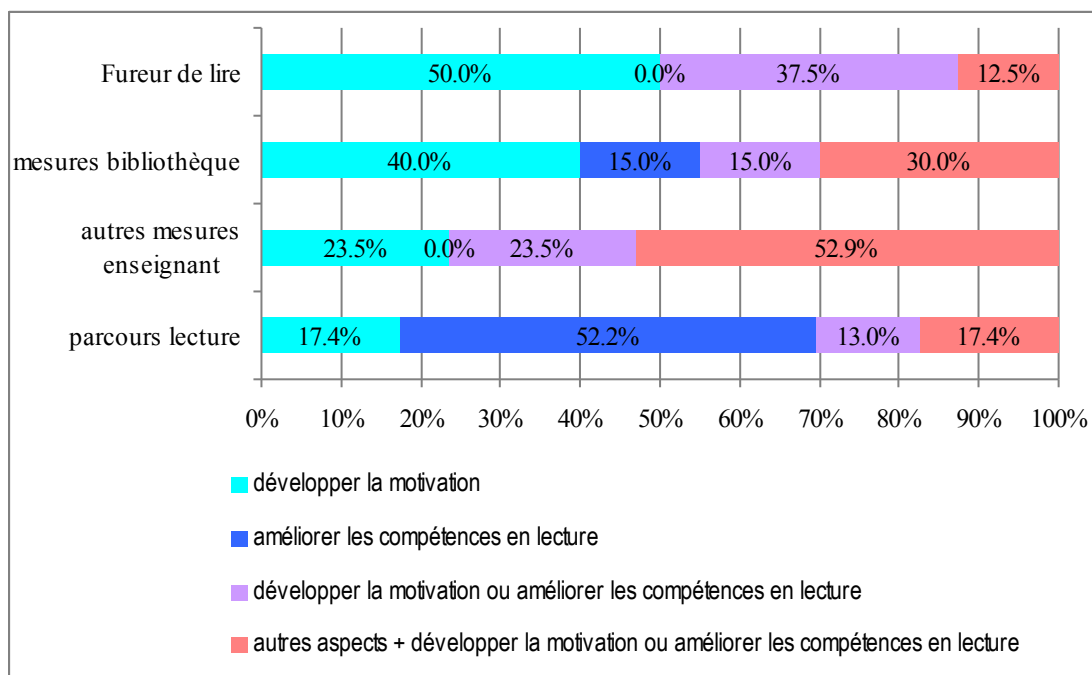
Le *Parcours lecture* est un dispositif mis en place au niveau institutionnel. Il comporte trois actions : la formation (*Lector & Lectrix*, de Cèbe et Goigoux), celle portant sur la dyslexie (Martinet) et celle portant sur les textes (Dumortier et Dispy). Les établissements du CO doivent élaborer un projet devant présenter les caractéristiques suivantes : s'inscrire dans le cadre d'un enseignement continué de la lecture, impliquer l'ensemble des enseignants de français de l'établissement, déboucher sur des activités concrètes réalisées en classe, se dérouler sur deux années scolaires. Il s'agit d'un outil de différenciation destiné à améliorer les compétences lectorales des élèves et développer des stratégies.

Fureur de lire

Il s'agit d'un dispositif proposé par le département qui a pour but de développer le goût de la lecture, faire découvrir aux élèves le monde de l'écrit contemporain avec des professionnels du livre et faire produire les élèves. Il permet une sensibilisation par rapport à la diversité d'écrits et d'auteurs et comporte des ateliers d'écriture. Des moments d'échange avec des auteurs et illustrateurs sont prévus puis les élèves écrivent un texte.

Le graphique 2 montre quels sont les effets de ces mesures selon les enseignants. Les mesures sont classées en fonction de la fréquence de l'effet sur la motivation des élèves. On observe que pour la *Fureur de lire* et les *mesures des bibliothèques*, l'effet sur la motivation représente respectivement 40% et 50% des réponses. Les deux autres mesures prises en compte ont un profil un peu différent. Pour les *autres mesures enseignant*, ce sont plutôt d'autres aspects en plus de la motivation et de l'amélioration des compétences qui sont le plus souvent mis en avant tels que l'augmentation de la confiance en soi, les discussions et les échanges (lors de la présentation de livres aux camarades ou la démarche Boimare), une attitude positive et une concentration accrue, ou encore le transfert de compétences vers d'autres disciplines (dans le cas de recherche documentaire). Quant au *Parcours lecture*, ses effets portent plutôt sur l'amélioration des compétences, ce qui correspond d'ailleurs à l'objectif visé au départ.

Graphique 2 Type d'effets des différentes mesures utilisées au CO (n=70)



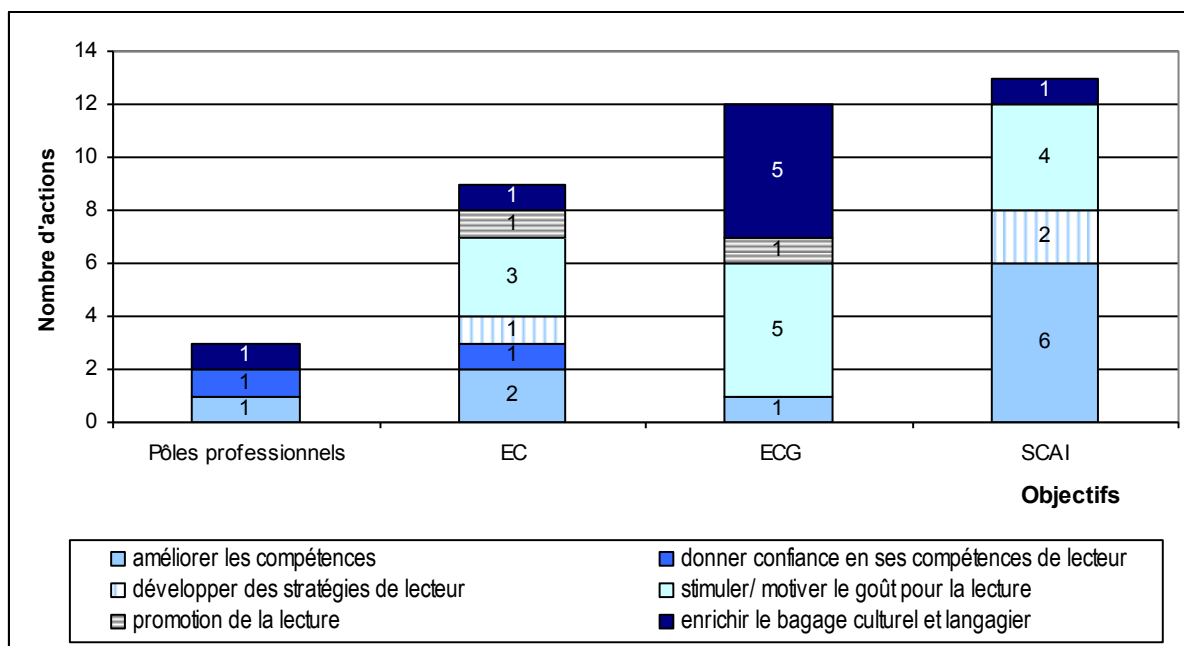
Les enseignants mettent en évidence les points forts et les points faibles suivants pour les mesures mises en œuvre au CO.

Le *Parcours lecture*, mesure phare mise en place par la direction de l'enseignement du CO, est considéré comme une démarche pertinente et efficace, facile à appliquer (séquences clés en main), adaptée aux lecteurs même en difficulté, avec des textes de qualité, permettant de développer les stratégies de lecture et de mettre en place des techniques de lecture. Soulignons que le bilan réalisé par le CO dans les premiers établissements qui ont mis en place le *Parcours lecture* montre que la grande majorité des enseignants sont satisfaits en particulier de la formation reçue. Deux points forts sont principalement mis en évidence : le développement de procédures en lien avec la compréhension de textes et la collaboration entre enseignants. Au niveau des élèves, les enseignants sont aussi nombreux à considérer que le *Parcours lecture* favorise les interactions et prend en compte la diversité de compétences, mais qu'au contraire le projet est difficile à appliquer en classe hétérogène. Le manuel *Lector & Lectrix* rencontre beaucoup l'adhésion des enseignants même si, pour certains, les séquences sont considérées comme peu adaptées aux élèves du regroupement A (filrière aux exigences les plus élevées). S'il est parfois difficile d'évaluer l'atteinte des objectifs fixés, les enseignants ont constaté chez les élèves "la construction d'une représentation mentale" à partir des mots d'un texte.

On relève également des points moins favorables. Quelques enseignants estiment peu adéquat le fait que certains élèves ont déjà utilisé la méthode au primaire et que les supports sont parfois peu adaptés. Pour d'autres, les élèves du regroupement B (filrière aux exigences les moins élevées) peu autonomes éprouvent des difficultés globales à utiliser cet outil. Le temps est également mentionné : il est difficile en 45 minutes (durée des périodes d'enseignement) de tout aborder. Par ailleurs, un travail en réseau avec des enseignants d'autres disciplines serait également souhaité.

Pour ce qui concerne l'enseignement postobligatoire (PO), il a été plus difficile d'identifier les mesures qui s'adressent spécifiquement aux élèves des structures de transition. Le graphique 3 met en relation le nombre d'actions en fonction des objectifs visés selon le type d'école ou de formation. Malgré la disparité des réponses et l'interprétation possible des répondants concernant les mesures spécifiques d'encouragement et de motivation à la lecture, on peut toutefois relever que les mesures visant à stimuler ou motiver le goût de la lecture sont très présentes dans les Écoles de commerce (EC), les Écoles de culture générale (ECG) et le Service des classes d'accueil et d'insertion (SCAI). Par ailleurs, l'amélioration des compétences en lecture est particulièrement présente au SCAI et l'enrichissement du bagage culturel et langagier se retrouve plus spécifiquement à l'ECG.

Graphique 3 Nombre de mesures en fonction de l'objectif et du degré dans les structures de transition (n=12)



Pour le PO, nous avons obtenu des réponses très variées concernant les dispositifs utilisés par les 12 enseignants ayant répondu. Toutefois, on ne peut pas tirer de généralité, par exemple que certaines mesures sont davantage mises en place dans un type de formation. On trouve deux dispositifs également présents à l'école obligatoire : *Lector & Lectrix* ainsi que le *Défi lecture*. (le premier s'apparentant davantage à un moyen d'enseignement ou plus précisément un outil de différenciation permettant de développer les compétences en lecture et les stratégies, le second ayant davantage pour objectif de faire lire les élèves et leur donner le goût de la lecture).

Nous ne présenterons ici que les points forts et faibles de deux mesures mentionnées par les enseignants : *la mise en valeur du goût de lire et la promotion de la lecture* développée en collaboration avec les Centres de documentation (CEDOC) et *les séquences didactiques destinées à encourager la lecture* mises en place par les enseignants.

*Les séquences didactiques destinées à encourager la lecture*¹⁰ permettent d'effectuer des lectures variées adaptées aux goûts des élèves. Dans certains cas, on peut comparer différentes versions d'un même texte, ce qui a pour effet la prise en compte de la forme littéraire. Toutefois, dans les deux cas, le problème de l'intérêt des élèves semble se poser.

La mise en valeur du goût de lire et la promotion de la lecture sont d'autant plus intéressantes qu'elles existent aux degrés d'enseignement précédents. Elles permettent aux élèves de choisir des livres adaptés à leurs compétences, de lire un livre jusqu'au bout, d'échanger et de dire pourquoi on a aimé tel livre. Les élèves peuvent être aidés par l'enseignant dans leur lecture et par la bibliothécaire dans leur choix. Il n'en demeure pas moins que certains élèves en difficulté décrochent ou n'y trouvent quand même pas leur compte.

Conclusion

Pour conclure, on insistera sur la nécessité de combattre l'illettrisme dès le début de l'école. S'il paraît difficile, voire impossible d'éviter complètement que certains élèves quittent l'école avec de grandes lacunes en lecture-écriture, on peut sans doute minimiser le phénomène et réduire la proportion de personnes handicapées par leurs difficultés dans ce domaine, étant donné les conséquences pour leur vie quotidienne et professionnelle. On a pu voir que les différents cantons suisses – et Genève en particulier – se donnaient pour objectif d'encourager et de motiver les élèves à lire. S'il est difficile d'en mesurer les effets concrets sur les compétences, on observe de nombreuses pistes, par l'intermédiaire de mesures mises en place à

¹⁰ Il s'agit de différents dispositifs didactiques élaborés par les enseignants. Nous n'avons malheureusement pas plus de précisions sur ces séquences.

l'intérieur des écoles ou avec d'autres partenaires (bibliothèques, Salon du Livre, etc.). Celles-ci sont variées et leurs objectifs changent en fonction de l'âge des élèves et du moment du cursus. Ainsi, au début de la scolarité, il est nécessaire d'utiliser des dispositifs permettant de développer les liens famille-école et de valoriser les langues parlées par les élèves de la classe ou d'aider les élèves se trouvant dans un milieu peu stimulant par rapport à l'écrit. Une fois les premiers apprentissages mis en place, encourager le plaisir de lire ou développer des compétences et notamment la pluralité d'interprétation et les échanges à propos de la lecture deviennent indispensables. Dans les structures de transition qui regroupent des élèves présentant des difficultés, les mesures mises en place ont souvent comme objectif de renforcer les compétences en lecture des élèves. De manière globale, développer la motivation et l'engagement par rapport à la lecture permet d'améliorer les compétences dans ce domaine et de participer ainsi à la lutte contre l'illettrisme en combattant le cercle vicieux: être peu à l'aise avec l'écrit, ne pas lire pour son plaisir et ne pas développer ses compétences en lecture.

Un élément important dans le développement des compétences en lecture réside dans la construction des stratégies. On a pu voir notamment dans l'étude PISA le rôle qu'elles jouent sur les compétences. C'est pourquoi elles doivent faire également l'objet d'un enseignement, ce qui apparaît de manière relativement explicite dans le Plan d'études romand (PER), dans les capacités transversales (et plus particulièrement les stratégies d'apprentissage .par exemple aux cycles I, II et III, développer une démarche réflexive, élaborer une opinion personnelle, se remettre en question et se décentrer). Par ailleurs, l'outil de différenciation *Lector & Lectrix* (2009, 2012) propose un travail approfondi et spécifique au niveau des stratégies de lecture. Nous avons pu constater qu'il était utilisé aux différents moments du cursus scolaire (en particulier au secondaire I où il est intégré au *Parcours lecture*). Élaborer des stratégies de lecture permet de développer ses compétences et constitue également une piste dans la lutte d'illettrisme.

La lecture est non seulement un objet de connaissance (ou de savoir), mais également un outil pour développer les connaissances. Ainsi, la maîtrise de compétences en lecture est nécessaire dans tous les apprentissages et pas seulement en classe de français. Des efforts conjugués doivent aussi être mis en place, puisqu'on ne lit pas de la même manière un récit, un texte littéraire ou un article scientifique. Étant donné que de 2000 à 2009, le pourcentage de « non-lecteurs » a augmenté (la lecture faisant place à l'utilisation d'internet qui suppose par ailleurs aussi de la lecture) et que le type de support s'est modifié (les élèves sont très friands des journaux gratuits), d'autres formes de lecture ou d'encouragement doivent être mises en place : développer les compétences en lecture électronique, développer également une éducation aux médias et une culture de l'information (analyse de nouvelles dans différents supports), etc. Toutes ces pistes devraient permettre de prévenir, si ce n'est éviter, l'illettrisme chez les jeunes générations et celles à venir.

Références bibliographiques

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds) *L'énigme de la compétence. Raisons éducatives*, 2 - 1999, 77-94. Bruxelles: De Boeck.
- Amos, J. et al. (2006). *Relever les défis de la société de l'information. Les compétences de base des adultes dans la vie quotidienne*. Rapport genevois de l'enquête internationale ALL 2003. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A., Wirthner, M. (2003). *Les compétences en littératie. Rapport thématique de l'enquête PISA*. Neuchâtel : Office fédéral de la Statistique (OFS), Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP).
- Buschor, E., Gilomen, H. & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000 : synthèse et recommandations*. Neuchâtel : OFS ; Berne : CDIP.
- Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs -CM1- CM2- 6^e - Segpa*. Paris : Retz.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Perez-Bacqué, M., Raguideau, Ch. (2012). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes - Collège*. Paris : Retz.
- Girod, R., Sjollem, F. (1992). *Modernité et illettrisme*. Genève : éd. Réalités sociales.
- Lurin, J., Soussi, A. (1998). *La littératie à Genève. Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne*. Genève : Service de la recherche en éducation, cahier no 2.
- OCDE (1995). *Littératie, Economie et Société*. Paris : Organisation de Coopération et de Développement Economiques et Statistiques Canada.
- OFS (2005). *Littératie et compétences des adultes*. Premiers résultats de l'enquête ALL - (Adult Literacy and Lifeskills). Neuchâtel : OFS.
- OCDE (2002). *La lecture moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre*. Résultats du cycle d'enquête de PISA 2000. Paris : OCDE. CT
- OCDE (2011). *Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (vol. III)*. Paris : Editions OCDE.

Nidegger, Ch. (coord.) (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*. Neuchâtel : IRDP.

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*. Étude réalisée à l'école obligatoire et dans les dispositifs d'insertion scolaire et professionnelle. Genève : Service de la recherche en éducation.

Soussi, A., Nidegger, Ch. (2012). *Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture dans l'enseignement obligatoire et les structures de transition du PO de 2009 à 2011*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Thévenaz, Th. et al. (à paraître). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire genevoise*.

Auteure et auteur

Christian Nidegger est collaborateur au Service de la recherche en éducation du canton de Genève. Son activité porte sur les questions d'évaluation des acquis et des compétences des élèves au niveau cantonal et national (Standards HarmoS). Par ailleurs, il assure la fonction de NPM (National project manager) du projet PISA en Suisse.

Anne Soussi est collaboratrice au Service de la recherche en éducation du canton de Genève. Elle est spécialisée dans l'évaluation des élèves, notamment dans le domaine de la lecture. Elle a également participé à l'élaboration des standards de formation HarmoS dans la langue d'enseignement.

Massnahmen zur Förderung der Lesemotivation – eine Möglichkeit zur Prävention von Illettrismus?

Christian Nidegger et Anne Soussi

Abstract

Seit rund zwanzig Jahren ist bekannt, dass es auch in den sog. entwickelten Ländern Menschen gibt, die von Illettrismus betroffen sind. Internationale Untersuchungen (IALS, ALL) haben gezeigt, dass in den OECD-Ländern wie auch in der Schweiz eine nicht vernachlässigbare Zahl von Erwachsenen trotz Schulbildung nicht über ausreichende Kompetenzen in Lesen, Schreiben und Mathematik verfügen, um den Anforderungen des Alltags zu genügen. Im Jahr 2000 zeigte die PISA-Studie, dass diese Schwierigkeiten auch bei einem Teil der Jugendlichen im Alter von 15 Jahren bestehen. Da der Schule hier eine vorrangige Bedeutung zukommt, hat die EDK Empfehlungen ausgesprochen und Massnahmen vorgeschlagen, um die Lesekompetenz und die Schulsprache zu fördern. In den meisten Schweizer Kantonen – auch in der Westschweiz – wurden entsprechende Massnahmen ergriffen. Im Kanton Genf wurde in der Volksschule und am Übergang zur nachobligatorischen Bildung eine Studie durchgeführt, um die Umsetzung dieser Massnahmen zu untersuchen. Die Ergebnisse werden in diesem Beitrag vorgestellt.

Schlüsselwörter

Illettrismus; Lese- und Schreibkompetenz; Unterricht; Massnahmen

Cet article a été publié dans le numéro 2/2013 de forumlecture.ch