

Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue : la « littératie » entre monitoring et didactique

Anne Soussi et Christophe Ronveaux

Résumé

Quelle continuité attendre entre une prescription définie par un plan d'études, des moyens d'enseignement, des pratiques effectives d'enseignant.e.s et des évaluations externes ? Nous observons comment la notion de littératie se déploie dans les divers lieux de fabrication du discours scolaire. Nous comparons prescription, manuels, pratiques effectives et évaluations externes à partir de diverses analyses et enquêtes menées sur les pratiques déclarées et effectives. La comparaison atteste que la littératie ne se décline pas de manière uniforme dans le plan d'études romands, les manuels à disposition, les pratiques de lecture, tant au primaire qu'au secondaire, et les évaluations cantonales et celles du PISA.

Mots-clés

littératie, compréhension de textes, enseignement, évaluations externes

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

Auteur.e.s

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

Christophe Ronveaux, SSED, Université de Genève, 40 bd du Pont d'Arve, 1205 Genève,
christophe.ronveaux@unige.ch

Prescriptions, enseignement et évaluations externes en langue : la « littératie » entre monitoring et didactique

Anne Soussi et Christophe Ronveaux

1. Introduction

Quelle continuité attendre entre une prescription définie par un plan d'études, des moyens d'enseignement, des pratiques effectives d'enseignant.e.s et des évaluations externes ? Il y aurait une posture naïve qui consisterait à les aligner les uns sur les autres. Au bout de la chaîne, une évaluation externe aurait cette fonction de fournir un cadre de référence à l'efficacité de la transmission des savoirs. L'on pourrait se féliciter des compétences en lecture des élèves, et admirer les usages que ces derniers feraient de leurs ressources cognitives pour résoudre une situation problème complexe. Il y aurait une certaine cohérence à considérer chacun des éléments de la chaîne, du prescrit et des moyens d'enseignement aux performances des élèves et à leurs scores dans les enquêtes externes en passant par les enseignements, comme des *agents* de la continuité d'une progression curriculaire démocratique qui garantit pour tous le développement intégral de la personne. Monitoring et didactique relèveraient d'un seul et même mouvement qui consisterait à assurer pour le plus grand nombre l'appropriation de l'écrit dans ses aspects affectif, cognitif et socio-culturel.

Bien sûr, cet alignement est une utopie. Dans les faits, le monitoring relève d'autres instances que celles qui président au didactique. Un plan d'études, un moyen d'enseignement, une pratique de classe, une évaluation externe par question représentent des discours fabriqués dans des lieux distincts. Il y a lieu de s'interroger sur la confusion souhaitable ou non des lieux de fabrication de ces discours (Bain, 2003) : le prescripteur doit orienter la pratique, pas la décrire ; l'évaluateur externe vise à rendre compte de compétences individuelles, pas des acquis construits en collectif lors d'un enseignement. D'autre part, les pratiques d'enseignement sont héritières de manières de faire séculaires et le produit d'innombrables ajustements locaux qui témoignent de l'incessant corps-à-corps de l'enseignant.e avec les élèves. Le concept de « littératie » n'est-il pas né de cette volonté de rassembler sous une même étiquette des dimensions à la fois institutionnelle, didactique et cognitive d'une activité complexe, l'entrée dans le monde de l'écrit et la maîtrise de ses codes ? Si l'on voit bien l'intérêt d'une meilleure coordination entre la prescription, l'enseignement et les évaluations externes, est-il souhaitable pour autant de considérer les lieux de fabrication de ces discours d'un même mouvement, de manière indifférenciée ?

Nous montrerons combien ces lieux obéissent à des logiques propres, produites par des compromis, lesquels compromis créent des tensions entre les différents objets mis en circulation dans ces différents lieux. Nous posons que ces tensions sont au cœur d'un des aspects du processus de disciplinarisation par lequel une discipline à la fois s'autonomise des disciplines de référence et se « pluridisciplinarise » en se mêlant aux autres disciplines du champ des sciences de l'éducation (Hofstetter & Schneuwly, 2014). Nous clarifions d'abord le concept de littératie. Nous comparons ensuite les ruptures et continuités entre le prescrit et les ressources à disposition. Puis, nous comparons, à partir de quelques résultats de recherches antérieures, les tensions entre les tendances des pratiques effectives et les évaluations externes.

2. La « littératie » pour quoi faire ?

Quelle signification la recherche francophone donne-t-elle au concept de « littératie » ? Hébert et Lépine (2013) ont réalisé une méta-analyse de 110 articles de recherches francophones traitant de la littératie. A partir de 38 définitions, ils ont dégagé les traits les plus fréquents. Parmi les dix valeurs ajoutées de la notion, nous en retiendrons quelques-unes. La littératie vise plusieurs objectifs et est interdisciplinaire. Elle permet de « toucher à la fois les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l'apprentissage de l'écrit » (p.35). La littératie est présentée comme « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite » (p.36). Les auteurs, citant Lafontaine (2002), poursuivent :

La littératie « englobe à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus généralement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. »

Une bonne partie des définitions postule la variété au niveau des textes, des genres, du type de support, de discours et de pratiques. Pour plusieurs auteurs, le développement de la littératie nécessite de proposer les tâches les plus authentiques possibles. Enfin, une caractéristique importante est l'aspect de continuum du développement de ces compétences.

En Suisse, en particulier, la définition retenue par la présente revue est la suivante:

La littératie décrit les capacités d'élaborer et de comprendre divers textes ou productions des médias, de les utiliser de façon ciblée et créative, de développer une réflexion critique. En effet, les attentes de notre société envers la formation générale de chacun se sont diversifiées. Elles s'étendent actuellement bien au-delà des capacités élémentaires de lire, d'écrire et de compter. Elles vont du maniement de textes quotidiens (p. ex. des formulaires, des notices d'utilisation) aux capacités de réception et de production des textes multimédias et d'Internet. La littératie favorise une implication active dans le domaine privé, scolaire, professionnel et public de notre société contemporaine de l'information et de la connaissance. (cf. www.forumlecture.ch/myUploadData/files/LF_LeporelloF_LowRes.pdf)

On voit bien que ces valeurs ajoutées visent à « ouvrir », à « décloisonner » la lecture scolaire sur plusieurs plans : sur le plan du corpus qui devrait s'étendre à des textes variés et sociaux, sur le champ d'application de la lecture qui devrait s'élargir à la culture de l'écrit, et pas seulement aux techniques de décodage, sur le plan des visées qui devraient couvrir aussi bien l'exercice scolaire que l'habileté sociale à s'impliquer dans la vie citoyenne et le développement de la personne, sur le plan de la discipline qui devrait articuler plus étroitement les dimensions culturelles, y compris celles des cultures orales, aux dimensions cognitives, etc. Mais, comme le rappellent Hébert et Lépine (2013, p. 42), il reste à observer comment la notion est mise en œuvre dans les recherches, dans la confection de ressources, dans la rédaction de plans d'études.

Mais pour l'instant, même si la notion de littératie apporte un éclairage essentiel sur la communication écrite et l'apprentissage, elle ne peut être considérée comme un concept théorique stabilisé.

Pour nous, dans le présent article, il s'agit de clarifier le contexte dans lequel elle apparaît entre le monitoring et la didactique. La définition formulée par forumlecture s'applique-t-elle aux éléments de la discipline français circonscrits par le plan d'études romand ? Quels points communs avec la définition produite par le PISA¹ ? Ou aux dimensions de la lecture enseignées dans les classes ? Ou encore aux divers objets évalués dans les épreuves de référence ou évaluations cantonales/communes genevoises ?

3. La littératie et le plan d'études romand (désormais PER)

Dans le PER, l'enseignement de la langue de scolarisation s'inscrit dans un curriculum intégré des langues. La progression y est pensée sur l'ensemble des trois cycles de la scolarité obligatoire. Il « vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères (Intentions,...) ». Pour ce faire, quatre visées prioritaires sont définies pour chaque langue (langue d'enseignement ainsi que L2 et L3) :

- maîtriser la lecture et l'écriture et développer la capacité de comprendre et de s'exprimer à l'oral et à l'écrit en français;
- découvrir les mécanismes de la langue et de la communication;
- développer des compétences de communication opérationnelles dans plusieurs langues;
- construire des références culturelles et utiliser les Médias, l'Image et les Technologies de l'Information et de la Communication. (PER, visées prioritaires)

¹ Nous adoptons la suggestion faite par Bart & Daunay (2016) de faire précéder l'abréviation par un déterminant. Ces auteurs justifient leur choix parce qu'ils considèrent le « Programme International du suivi des acquis des élèves » comme une instance productrice de discours.

Il est précisé que le français en tant que langue de scolarisation et donc de « vecteur privilégié des apprentissages scolaires » ne se travaille pas seulement en classe de français mais doit faire l'objet de l'attention de tous les enseignants. Par ailleurs, les genres de textes sont variés. On y trouve des textes qui narrent (par exemple, le récit d'énigme), cela va de soi, mais aussi des textes qui relatent (le récit de vie, par exemple), qui informent (le texte encyclopédique est donné en exemple), qui régulent des comportements, etc. Ces regroupements de genres font montre d'une orientation résolument textuelle. Il n'y a aucun doute là-dessus. L'unité de travail délimitée par le PER est le texte, pensé comme une entité de communication dont les enjeux d'influence déterminent la structuration de ses contenus et leur mise en mots. Certes, un examen approfondi des termes qui définissent les éléments à enseigner appelle à la prudence. Les genres littéraires narratifs forment la majorité des textes conseillés au secondaire. Les termes de « personnages » et d'« ordre chronologique » sont indistinctement utilisés pour travailler les textes qui narrent et ceux qui relatent, comme si tous ces textes participaient d'une forme générique supraordonnée, le récit.

S'il n'est pas explicitement fait mention de littératie, on peut retrouver un certain nombre de caractéristiques décrites plus haut : l'aspect interdisciplinaire, la variété des genres et des supports, l'appropriation de la culture écrite et l'aspect de continuum. Si l'on se focalise sur l'écrit au niveau des objectifs d'apprentissage définis dans le PER, on observe en effet une certaine continuité entre les trois cycles du PER. Ainsi, il s'agit au cycle I de « Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite », au cycle II de « Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture et d'Écrire des textes variés à l'aide de diverses références » et au cycle III de « Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens » et d'« Écrire des textes de genres différents adaptés aux situations d'énonciation ».

« Autonomie », « efficacité », « adaptation », on voit ce que ces termes empruntent à l'idéologie dominante et nourrissent une rhétorique globalisante. Une abondante littérature existe qui nous dispense d'y revenir. Cependant, ces termes s'appliquent au domaine de la lecture *articulé* à celui de l'écriture, entendue comme production de textes. Ce que ne vise pas forcément la rhétorique des enquêtes internationales. Voyons plutôt : dans le cadre conceptuel de l'enquête internationale du PISA, la compréhension de l'écrit (ou littératie) est définie comme

la capacité des individus à comprendre l'écrit, c'est-à-dire 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)

Cette définition comprend un certain nombre de traits caractéristiques définis plus haut telle que son caractère de continuum (ensemble dynamique de connaissances, de compétences et de stratégies s'étoffant par l'interaction avec les autres). Pour construire le sens, le lecteur utilise à la fois ses connaissances antérieures et des indices provenant du texte et de la situation. Les processus utilisés dépendent des contextes et des objectifs poursuivis. Les textes et les supports sont variés. Les différents objectifs de lecture définis sont les suivants : *localiser et extraire l'information, intégrer et interpréter* (englobant comprendre le sens global d'un texte et développer une interprétation) et *réfléchir* (au contenu et à la forme) et *évaluer*.

La littératie telle que prise en compte dans l'enquête du PISA ne comprend pas à proprement parler la production écrite mais le format des questions de compréhension de texte nécessite souvent l'élaboration d'une réponse et d'une argumentation. Tout se passe comme si la relation au monde de l'écrit et au texte définie par la littératie relevait de la lecture et de l'écriture métatextuelle, indépendamment de la production de texte. Répondre à une question implique d'écrire, bien sûr, mais sous la forme d'un commentaire sur le texte. En cela, dans son projet de penser une progression spiralaire par reprise et approfondissement sur l'ensemble de l'école obligatoire, le PER est plus radical et plus précis que la notion étendard de littératie. Considérons plutôt ces quelques visées : (i) la variété des genres de texte qui s'étend autant aux genres sociaux qu'aux genres littéraires ; (ii) l'articulation de différents modes de transmission, oral et écrit, et de production de l'information ; (iii) l'articulation de la compréhension en lecture à la production de texte au service de la dimension langagière des apprentissages, etc.

4. La littératie dans les moyens d'enseignement

Egrenons un maillon de plus dans notre chaîne de discours et considérons les ressources à disposition des enseignants plus spécifiquement des cycles 2 et 3. Au cycle 2, les moyens et outils d'enseignement préconisés au niveau romand sont *Mon Manuel de Français* (MMF) et *L'Île aux mots*, tous deux français et adaptés à la Suisse romande. Le document de liaison rédigé par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) pour le canton de Genève mentionne également les cahiers du Secteur Langues et Cultures, les séquences didactiques *S'exprimer en français* (COROME) ainsi que *Education et ouverture aux langues à l'école* (EOLE). Il existe également des moyens complémentaires tels que *Lector & Lectrix*.

Au cycle 2, les objectifs visés en matière de lecture sont de « lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture » (L1 21) et de « conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires » (L1 25). Les deux principaux moyens d'enseignement doivent servir à réaliser ces objectifs. Une analyse menée à la suite de l'enquête PISA 2009 (Soussi et al., 2013) caractérisait ces deux moyens de la manière suivante.

La série de *Mon manuel de français* comporte des activités dans les différents domaines de la langue (dire, lire, écrire et fonctionnement de la langue) et poursuit une visée intégrative de l'enseignement et apprentissage du français. Certes, les manuels proposent des textes variés, visent l'interdisciplinarité et intègrent un travail sur l'image à partir de la BD. En cela, ils répondent aux attentes du développement de la littératie. Cependant, à regarder de plus près le corpus proposé par les manuels, on constate que la variété des textes est avant tout littéraire (saynètes, romans, poèmes) et narrative (récit d'aventure, conte, biographie, récit d'histoire). D'autres entrées sont bien sûr disciplinaires (géographie, histoire, mathématique, science) lesquelles entrées laisseraient accroire que la discipline française se décroïssonne et se laisse gagner par d'autres domaines d'intérêt que la littérature. Les contenus sont certes pluridisciplinaires et représentés sur des supports multimodaux (schémas, dessins, tableaux, etc.). Cependant, les séquences structurées sur des contenus disciplinaires comportent de nombreux textes littéraires. L'organisation des contenus est majoritairement « classique », donc, organisée à partir de textes littéraires, essentiellement des extraits, dont la découverte est guidée le plus souvent par un questionnaire.

L'Île aux mots est structurée différemment. L'ouvrage comporte deux parties : la première consacrée à la lecture et l'expression orale et écrite et la seconde à l'étude de la langue. Des passerelles sont établies entre le fonctionnement de la langue et les autres domaines de la discipline. Comme dans l'autre moyen d'enseignement, il y a un modèle structuré et répétitif de leçon, identique tout au long de la découverte des textes. Les élèves sont guidés dans le repérage des spécificités du texte qu'il sont en train de lire et dans la résolution des problèmes qu'il pose. Ils commencent par lire le texte à haute voix et répondent aux questions de compréhension. Chaque unité comporte également une activité de lecture en réseau (intertextualité). Les différentes activités de lecture sont également suivies d'expression orale et écrite. Pour chaque année scolaire, on aborde des genres variés de textes² (contes, récits, textes documentaires, encyclopédiques, poèmes, textes injonctifs, guide de voyage, journal, récits policiers, historiques, descriptions, interviews, théâtre, etc.)

Les compétences à maîtriser en lecture sont les suivantes : *prélever des informations, comprendre et interpréter, réagir au texte*. Soulignons qu'il s'agit de compétences très proches des aspects ou approches cognitives définies dans le cadre conceptuel du PISA pour la littératie.

Pour le cycle 3, deux moyens d'enseignement sont conseillés et complémentaires : *Le livre unique* et *L'Atelier du langage*.

Dans *Le livre unique*, on cherche à développer une lecture suivie (lecture de l'œuvre complète suivi de commentaire sur ce qui a été lu, formulation d'hypothèses sur la couverture et le 4e de couverture, lecture et analyse). Comme dans les manuels du cycle 2, la lecture du texte est suivie de réponses à des questionnaires de compréhension. Les questionnaires de la partie « Textes » ont pour objectif la construction du sens et la réflexion sur les valeurs véhiculées par le texte. L'objectif général est de faire de l'élève « un lecteur autonome capable de comprendre la visée d'un texte » (Livre du maître, p.3). D'autres questionnaires figurent également : il s'agit de questionnaires d'observation de textes (dans la partie consacrée aux outils)

² Selon la terminologie employée dans le manuel.

ayant pour objectif de guider les élèves dans l'apprentissage de notions grammaticales, reposant sur des activités de manipulation afin d'établir des liens entre grammaire et sens. Ce qui diffère toutefois est que l'on ne travaille plus sur des extraits mais sur l'œuvre entière. Le texte est analysé en classe. Les outils de la langue sont utilisés comme aides à la compréhension. Un travail portant sur l'articulation entre textes et images est proposé dans chaque chapitre. Les genres de textes proposés sont relativement variés (romans, dialogues, descriptions, poésie, textes documentaires, théâtre, nouvelles, articles de presse, récits de voyage, lettres, récits fantastiques, textes argumentatifs, œuvres patrimoniales, etc.). Les textes narratifs et littéraires y sont toutefois privilégiés.

L'Atelier du langage est complémentaire au *Livre unique* et s'intéresse davantage au fonctionnement de la langue. Toutefois, la lecture est aussi présente en tant qu'outil pour exercer les différents domaines du fonctionnement de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison). La compréhension de textes se limite à quelques questions dans la rubrique « Comment lire les questions ? » équivalant à des évaluations en lien avec les exercices faits en structuration de la langue.

Globalement, si l'aspect pluridisciplinaire est abordé au cycle 2 notamment dans *Mon manuel de français*, il est plus difficile de parler de littératie au cycle 3 compte tenu des genres textuels retenus en particulier dans le *Livre unique*.

On voit bien les limites de ressources pensées en dehors des contraintes contextuelles et des instances qui ont fabriqué ces contraintes. On voit également que ces ressources ne répondent que partiellement aux attentes d'élargissement de la littératie. Faut-il adapter l'existant ou créer du neuf pour s'aligner sur le plan d'études ? Ici aussi le monitoring impliquerait qu'une réflexion didactique rende compte des tensions entre les objets d'enseignement définis par le prescrit et ceux mis en circulation dans les ressources.

5. La littératie dans les pratiques effectives

Avançons encore d'un maillon et observons l'enseignement effectif de la lecture. Nous partons de deux études menées sur le canton de Genève (Thévenaz-Christen *et al.*, 2014 ; Schneuwly & Ronveaux, à paraître) et sur une étude plus ancienne effectuée grâce à un questionnaire auprès des enseignants sur les pratiques d'enseignement de la lecture (Soussi *et al.*, 2008). L'étude publiée en 2008 (avant l'introduction du PER) mettait en évidence que certaines activités étaient très fréquentes au cycle 2 : l'anticipation du contenu d'un texte ou d'un livre à partir des illustrations, du titre ou du quatrième de couverture, la lecture silencieuse, la lecture de consignes, la reformulation de mot ou de phrase, le repérage d'informations, la réponse à des questions sur le texte ou encore la discussion d'un texte lu par l'ensemble de la classe. Au cycle 3, les enseignants déclaraient pratiquer également la lecture silencieuse ainsi que le fait de répondre à des questions ou la recherche d'informations ou d'éléments précis dans le texte. Ils évoquaient également d'autres activités plus spécifiques : résumer ou raconter un texte oralement ou par écrit, rendre compte de sa compréhension ou encore lire le texte à haute voix.

Pour introduire les activités de lecture au cycle 2, les enseignants déclaraient faire feuilleter le livre, faire travailler sur la couverture et le quatrième de couverture ou encore identifier le genre du texte. Au cycle 3, on retrouve plus ou moins les mêmes pratiques. L'enseignant pose également des questions ponctuelles sur le texte, son origine ou son enjeu.

Après la lecture du texte, les enseignants posent des questions de compréhension, demandent les difficultés rencontrées mais demandent également aux élèves à qui le texte est destiné et de quel genre textuel il s'agit, s'ils ont aimé leur lecture ou encore s'ils ont trouvé l'information qu'ils cherchaient. Au cycle 3, poser des questions de compréhension est très fréquent. Les questions se complexifient et sont très diverses : compréhension littérale, compréhension fine du texte ou encore compréhension visant à mettre ensemble des informations éparses dans le texte. Résumer, reformuler certains passages ou encore donner son avis sur le texte sont également pratiqués fréquemment.

Deux recherches plus récentes, menées par le Groupe de recherche en analyse du français enseigné (GRAFE), successivement nommées Grafelect et Grafelitt³, confirment, prolongent et nuancent cet état de fait. Considérons d'abord la description de pratiques dans la recherche Grafelect. Les enseignants font la part belle aux narrations et aux questionnaires. Les dimensions de la lecture visées par les tâches recensées concernent le traitement thématique du référent (Qu'est-ce que ça raconte ? Qu'est-ce que ça explique ? Sur quels objets du monde ça informe ?) (Ronveaux & Soussi, 2014). A partir des textes qui racontent, qui sont de loin majoritaires, les questions portent plutôt sur l'histoire qu'il s'agit d'élucider, indépendamment du discours narratif qui la porte. Même si une certaine variété des supports de lecture est attestée, la lecture s'exerce le plus souvent sur des extraits, et peu sur des unités de communication. Les enseignants nomment « texte » l'unité de travail délimité par le manuel ou par eux-mêmes en vue de développer tel objet de la discipline (les marques du dialogue, les connecteurs temporels, l'accord des participes passés, etc.). Mais par ailleurs, sous l'effet conjugué des réformes, de l'adaptation aux ressources et des supports de littérature de jeunesse, de nouveaux objets d'enseignement sont mis en circulation : l'énonciation, le point de vue, la structuration générique des contenus, lesquels notions participent de l'ouverture de la discipline souhaitée par la littératie.

Dans sa visée de mieux comprendre ce qui se construit au fil des niveaux scolaires en lecture et en littérature, la recherche Grafelitt confirme ces tensions entre des objets d'enseignement qui relèvent d'approches « classiques » ou « réformées » (Bain & Erard, à paraître). Elle atteste d'un processus de discipline de l'élève qui se poursuit tout au long de l'école obligatoire à l'aide d'instruments de la discipline française (le questionnaire, le résumé, la lecture à voix haute, l'analyse de texte). Ces instruments sont loin d'être figés. Les enseignants, soumis à deux textes contrastés, l'un « classique » bardé d'apprêts didactiques, l'autre contemporain, sans plus valeur didactique associée, organisent différemment leur séquence d'enseignement. Tandis qu'ils utilisent les instruments de la discipline pour le texte classique, ils admettent plus volontiers leur désarroi devant les lieux d'incertitude du texte contemporain. Pour les enseignants qui les reconnaissent, ces lieux sont autant d'occasions d'expérimenter de nouvelles tâches ou de détourner et recycler des instruments de la discipline (le résumé, le schéma quinaire), qui laissent davantage de place à l'activité langagière du sujet lecteur. Plus encore : un même enseignant, qu'il enseigne une fable de La Fontaine ou une nouvelle contemporaine, peut modifier sa séquence suite aux réactions des élèves. Ces réactions surprenantes des élèves devant un texte classique que l'enseignant pensait facile ou devant un texte contemporain qu'il pensait illisible contribuent à modifier les références que l'enseignant s'est construites pour avancer dans une leçon, évaluer ce que les élèves ont compris et appris (Franck, 2017). Une didactique de corpus, qui s'intéresse aux déterminants des pratiques effectives, montre combien l'enseignant est toujours aux prises avec les obstacles des élèves et n'a de cesse de s'ajuster dans un corps-à-corps avec ces derniers. Sans doute, le concept de littératie nous est utile pour décrire le dynamisme d'une discipline qui se transforme incessamment dans un mouvement fait à la fois de continuité de la tradition et d'adaptation à de nouveaux contextes. Dans le domaine de la lecture, l'élargissement des pratiques d'enseignement au développement du sujet lecteur est manifeste. C'est bien la transformation *du rapport au texte* qui est visé, ce que vise précisément les défenseurs du concept étendard de littératie. Au cœur de cette transformation, il y a une discipline scolaire, au sens fort défini par Chervel (1988, p. 64), « une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art ».

6. La littératie dans les évaluations externes

Il nous faut égrener un maillon de plus sur notre chaîne des discours à aligner, celui de l'évaluation. Nous allons maintenant donner deux types d'exemples d'évaluations externes : les évaluations communes (épreuves de référence⁴) et les tests du PISA. Les premières sont élaborées par des groupes d'enseignants et des responsables de disciplines (français) qui portent directement sur les enseignements et le PER. Les

³ La première recherche décrit les pratiques effectives à partir d'une collection de supports rassemblés à différents niveaux de la scolarité obligatoire (Thévenaz-Christen et al., 2014). La deuxième décrit le processus de discipline progressive de la lecture dans une situation quasi expérimentale (Schneuwly & Ronveaux, à paraître).

⁴ Il s'agit d'épreuves externes destinées à tous les élèves d'une même année scolaire. Dans le canton de Genève, ces épreuves visent à vérifier le degré d'atteinte des objectifs du PER. Elles sont de type sommative et participent à la certification des élèves.

tests du PISA évaluent les compétences individuelles des élèves en littérature indépendamment des curricula enseignés dans les pays participants. Les objectifs de ces évaluations sont différentes : les épreuves communes visent à vérifier l'atteinte des objectifs du PER par les élèves et par là-même participent à leur certification. Actuellement, il est toutefois question de leur donner un autre objectif : le monitoring du système en consacrant une partie de l'épreuve à la vérification de l'atteinte des attentes fondamentales. Ces épreuves poursuivraient des objectifs variés et pas forcément compatibles se situant à deux niveaux différents, l'élève et le système. Les tests du PISA, quant à eux, ne visent que le monitoring ou le pilotage du système et ne se situent qu'à un niveau, le système éducatif.

Les épreuves de référence (cantonales à l'école primaire) ont lieu à trois moments dont deux au cycle 2. Nous évoquerons surtout l'épreuve de fin de primaire (élèves de 11-12 ans). Pour l'année en cours, la compréhension de l'écrit portait sur deux supports de genres textuels différents (un texte qui relate, par exemple le récit de vie, et un texte qui transmet des savoirs, par exemple l'article encyclopédique). Les élèves doivent faire le lien entre les deux textes qui portent sur le même thème. Les questions sont réparties en trois composantes : identifier le genre et la situation de communication du texte, identifier le sujet du texte et utiliser des connaissances langagières pour comprendre le texte.

Au cycle 3, à la fin de l'école obligatoire (élèves de 14-15 ans, les épreuves se composent de deux parties, un tronc commun réservé à l'ensemble des élèves et qui à long terme servira au monitoring, et une partie différenciée et spécifique pour chaque section⁵. Pour la partie commune, le texte sélectionné est un article de journal, texte qui argumente. Les questions sont relativement variées et portent sur l'identification du genre et de la situation de communication, celle des visées du texte, la reconnaissance des idées principales, ou encore le repérage des informations utiles à un réinvestissement possible (citations, graphiques) ainsi que le repérage et l'établissement de champs lexicaux.

Dans les parties spécifiques aux sections, les textes sont des textes littéraires. Pour les sections CT et LC, le texte est identique mais les questions peuvent différer. L'extrait provient d'un roman appartenant à la littérature de jeunesse (de 3 p.). On retrouve certains objectifs évalués dans le tronc commun : identifier le genre et la situation de communication, reconnaître les idées principales, encore repérer les informations utiles à un réinvestissement possible (citations, graphiques), dégager le sens littéral d'expression du texte, ainsi que le repérer et établir les champs lexicaux. Enfin pour la section LS (la plus exigeante), le texte (un extrait) provient d'un recueil de nouvelles fantastiques. Sa longueur est également de trois pages mais le vocabulaire est plus complexe, le recueil de nouvelles n'appartenant pas à la littérature de jeunesse. Si les objectifs évalués sont plus ou moins les mêmes, les questions font appel à davantage de réflexion (sur le texte et sa forme, les intentions de l'auteur, etc.) et portent plus souvent sur des questions de sens littéral ou sur les intentions des personnages.

Dans le cas des tests du PISA qui s'adressent à des élèves de 15 ans (fin du cycle 3 ou début du secondaire II), la logique est un peu différente. Si les textes (et les formats) sont de genres variés, ce n'est pas cette dimension qui prévaut mais davantage les objectifs de lecture visés. Les extraits de texte sont également de nature, de difficulté et de longueur extrêmement différentes : ils peuvent être très courts (une demi-page avec beaucoup d'implicite), de longueur moyenne ou atteindre deux à trois pages. On peut toutefois trouver quelques similitudes entre les textes et les questions du PISA, et ceux des épreuves externes genevoises. Pour certains textes narratifs comme *les poupées Kokeshi* (PISA 2009, stimulus non public), les questions visent des objectifs comparables à ceux des épreuves genevoises de même niveau (identification des visées du texte ou des idées principales, etc.). Du point de vue des thématiques et de la diversité des textes, la variété présente dans le PISA se rapproche davantage de ce qui est pratiqué au primaire. Au primaire, de nombreux genres textuels sont préconisés. Dans l'étude PISA, c'est davantage la typologie de texte qui est sous-jacente (description, narration, information, argumentation ou transaction).

⁵ Au secondaire I, depuis l'année 2011-12, le système scolaire genevois est organisé en regroupements et en sections : en 9^e année (élèves de 12-13 ans), les élèves sont répartis dans trois regroupements différenciés sur la base de leurs résultats en fin de primaire en français et mathématiques. Puis en 10^e et 11^e, les regroupements font place à des sections tenant compte des résultats scolaires (Communication et technologie, CT, Langues vivantes et communication, LC et LS, Littéraire et scientifique).

Les buts de l'enseignement et de ces évaluations externes sont bien sûr différents. Dans le premier cas, on cherche à construire des connaissances, à développer le savoir des élèves et à faire des élèves des lecteurs autonomes alors que dans le cas des évaluations externes notamment, on cherche à savoir ce que les élèves savent, ce qu'ils comprennent d'un texte. Toutefois, on peut retrouver certaines similitudes de fonctionnement. Ainsi, le questionnaire reste omniprésent. Dans le cadre de la classe et de l'enseignement, la manière de procéder diffère un peu : on entre dans un texte ou dans un livre en formulant des hypothèses, on contextualise la lecture (on peut introduire le thème par exemple), on discute, on construit le sens au fur et à mesure. Dans l'évaluation, ces moments n'existent pas. Le plus souvent, les élèves commencent par lire le texte puis répondent aux questions. La lecture n'est pas guidée. Par ailleurs, les supports sont avant tout des extraits de texte ou de livre le plus souvent adaptés du point de vue de la longueur et de la difficulté à l'âge des élèves.

Une autre différence est liée au temps. L'évaluation externe est ponctuelle et se déroule en temps limité. Cette contrainte a un effet sur le choix des objectifs évalués. Par ailleurs, les compétences dites complexes (compréhension globale du texte, interprétation) sont difficiles à mesurer et pas toujours présentes dans les évaluations externes. En effet, le plus souvent les questions portent sur un fragment du texte et font appel à une compréhension locale.

Selon les cas, les séquences de lecture ou de compréhension de texte sont menées en fonction des genres. La manière de procéder sera adaptée au genre textuel. Or dans les évaluations externes, ce n'est pas forcément le cas. Le questionnaire portant sur le texte est construit d'une manière uniforme quel que soit le genre textuel pris en compte.

7. Conclusions

Au terme de l'égrenage de notre épi, que retenir du concept de littératie entre monitoring et didactique ? Appliquée au domaine scolaire, la notion de littératie met en question la discipline française et vise à élargir le domaine de la lecture. Le présupposé qui préside à cette attente d'un élargissement de la discipline serait que la lecture quotidienne relève d'une pratique sociale complexe, s'exerçant sur des supports variés, pourvue de fonctions multiples qui excèdent celles que l'école assigne au développement de la lecture. La littératie désignerait un rapport à l'écrit qui déborderait les enseignables disciplinaires. Or, si l'on considère ces enseignables depuis les divers points de vue qui les fabriquent, le PER, les ressources, les pratiques effectives d'enseignement et les évaluations, on constate une pluralité de formes obéissant à des contraintes spécifiques aux visées du contexte scolaire. A ce titre, l'analyse didactique incite à déplacer la question de l'alignement et du monitoring sur l'exercice de la discipline et de ses enseignables, traversés par les logiques de pertinence concurrentes, produites par son histoire, lesquelles logiques concurrentes sont moins des freins que les ressorts de cette discipline, qui sans cesse se transforme. Aussi la littératie est davantage une notion étendard qu'un concept descriptif qui permettrait de rendre compte d'une pratique d'enseignement. Cependant, elle permet d'identifier les dimensions de la lecture mise en pertinence dans chacun des lieux de fabrication du discours scolaire et, par la comparaison, d'établir ce qui la dépasse ou la tempère. Plutôt que de viser à un alignement parfait, gage d'une continuité entre le prescrit, les ressources, l'enseignement et l'évaluation, convient-il de considérer les trois constats dégagés par cette comparaison :

- 1) Le PER excède les visées de la littératie de deux manières : en privilégiant l'entrée par les genres, il fait du texte une notion centrale, et de la mise en contraste un instrument de développement ; en articulant compréhension et production de textes, il élargit le domaine de la lecture et incite à repenser le rapport hiérarchique dominant de la lecture sur l'écriture.
- 2) Les manuels ne répondent que partiellement aux aspects de la littératie. Les corpus de textes proposés hésitent entre un modèle « classique » structuré sur la littérature et un modèle communicationnel organisé sur le pluridisciplinaire, la lecture étant au service de toutes les disciplines.
- 3) Les pratiques effectives et les épreuves externes obéissent à des visées et des contraintes différentes qui plaident pour le maintien d'une séparation entre elles. Les contraintes temporelles pèsent de tout leur poids sur cet argumentaire, bien sûr. Mais plus fondamentalement, l'enseignement se déploie dans la temporalité de la *disciplination* qui ne peut être que longue, tandis que l'épreuve est un événement bref et unique.

Bibliographie

- Bain, D. (2003). Pisa et la lecture : un point de vue de didacticien. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25, 59-77.
- Bain, D. & Erard, S. (à paraître). Le questionnaire : quelles utilisations pour la lecture de textes littéraires ? In B. Schneuwly & Chr. Ronveaux (éds), *Lire des textes littéraires au fil des niveaux scolaires* (chapitre 13). Berne : P. Lang.
- Bart, D. & Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA : le discours sur l'école d'une institution internationale*. Vulaines-sur-Seine : Editions du Croquant.
- Chervel, A. (1988). Histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- Franck, O. (2017). *A la recherche de l'archiélève lecteur à travers l'analyse du geste de planification : rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement* (Thèse de doctorat non publiée). Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Hébert, M. & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 161, 25-43.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinatio consubstantiellement liées. Deux exemples prototypes sous la loupe : les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines. In B. Engler (éd.), *Disziplin – Discipline* (pp. 27-46). Fribourg : Academic Press.
- Lafontaine, D. (2002). Des pratiques aux performances : la littératie chez les jeunes de 15 ans. *La Lettre de la DFLM*, 30, p. 3.
- OCDE. (2011). *Résultats du PISA 2009. Vol. 1 : Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Paris : OCDE.
- Ronveaux, Chr. & Soussi, A. (2014). Construire la référence, comprendre des histoires et avoir accès à la littérature. In Th. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois* (pp. 241-290). Namur : PUN.
- Schneuwly, B. & Ronveaux, Chr. (éds). (à paraître). *Lire des textes littéraires au fil des niveaux scolaires*. Berne : P. Lang.
- 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.
- Soussi, A., Broi, A.-M., Moreau, J. & Wirthner, M. (2013). *La littératie en Suisse romande – PISA 2009 : qu'en est-il des compétences des élèves romands de 11^{es}, neuf ans après la première enquête ?* Neuchâtel : IRDP.
- Thévenaz-Christen, Th. (dir.) et al. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : l'exemple genevois*. Namur : PUN.

Auteur.e.s

Anne Soussi, docteure en sciences de l'éducation, travaille dans le champ de l'évaluation des élèves et de la lecture en particulier (épreuves de référence, évaluations externe dont PISA) ainsi que des politiques publiques (discrimination positive).

Christophe Ronveaux, maître d'enseignement et de recherche, enseigne la didactique de la lecture à l'Université de Genève. Il poursuit des recherches avec le Groupe de recherche en analyse du français enseigné sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture littéraire.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2017 de forumlecture.ch

Lehrplanvorgaben, Sprachunterricht und externe Evaluationen: Literalität zwischen Monitoring und Didaktik

Anne Soussi et Christophe Ronveaux

Abstract

Welches Zusammenspiel ist zu erwarten zwischen einer durch den Lehrplan definierten Vorgabe, den Lehrmitteln, der effektiven Unterrichtspraxis der Lehrpersonen und den externen Evaluationen? Wir beobachten, wie sich der Begriff der Literalität im vielfältigen Kontext des schulischen Diskurses entfaltet. Verglichen werden ferner die Lehrplanvorgaben, die Lehrbücher, die effektive Praxis und die externen Evaluationen aufgrund verschiedener Analysen und Untersuchungen über die von Lehrpersonen genannten und effektiven praktischen Erfahrungen. Der Vergleich bestätigt, dass sich die Literalität im Lehrplan der französischen Schweiz, in den zur Verfügung stehenden Lehrmitteln, in der Lesepraxis der Primar- und Sekundarstufe und in den kantonalen Evaluationen und denjenigen von PISA nicht einheitlich abbildet.

Schlüsselwörter

Literalität, Textverständnis, Unterricht, externe Evaluationen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.