



Communauté
française de
Belgique

Conseil de l'Éducation et de la Formation

ON N'A JAMAIS FINI D'APPRENDRE A LIRE

Comment favoriser le développement
des compétences en lecture,
clé(s) de la réussite scolaire
et de l'insertion sociale ?

AVIS n° 57

CONSEIL DU 4 SEPTEMBRE 1998

« Pierre angulaire de la réussite scolaire et sociale, le savoir-lire représente plus que jamais une compétence incontournable en elle-même et en tant que voie d'accès à d'autres savoirs.

L'illettrisme constitue ainsi l'un des symptômes et l'un des facteurs du décrochage scolaire et de l'exclusion sociale ».

Dominique Lafontaine

Table des matières.

Introduction générale5

Première partie : Instruction de la problématique

**Chapitre I : Des signes d'inquiétude concernant les compétences en lecture .9
des jeunes en Communauté française de Belgique.**

1. Les résultats des enquêtes internationales et des évaluations externes menées en Communauté française de Belgique.	9
1.1 L'enquête internationale IEA (1991)	9
1.2 Les évaluations externes de la Communauté française	15
1.3 Ces constatations alarmantes ont-elles une explication ?	18
Quelques éléments de réponse.	
1.3.1. Les commentaires relatifs aux résultats de l'enquête IEA.	18
1.3.2. Regard critique sur l'enquête I.E.A.	19
1.3.3. L'éclairage fourni par d'autres recherches universitaires.	21
2. Les constats à l'entrée dans l'enseignement supérieur.	30
2.1. L'apport du département de français de l'Institut Supérieur des langues vivantes de l'Université de Liège.	30
2.2. La recherche menée par le professeur B. WILMET à la faculté des Sciences de l'ULB.	31
2.3. Les observations du Centre de Méthodologie Universitaire de l'ULB.	32
2.4. Une enquête de l'UCL Unité de linguistique française, service du professeur KLEIN.	35
2.5. L'éclairage des FUNDP.	36
2.6. Aux FUCAM à Mons.	36
2.7. A l'Université de Mons-Hainaut.	36
3. L'illettrisme.	37
3.1. Qu'entend-on aujourd'hui par illettrisme, en quoi diffère-t-il de l'analphabétisme ?	38
3.2. Des chiffres.	38
3.3. Pourquoi l'illettrisme aujourd'hui ?	39
3.4. Les causes.	40
3.5. Quels seraient les remèdes ?	40

Chapitre 2 : L'apprentissage de la lecture dans un continuum pédagogique.....43
Des données de la recherche aux programmes d'enseignement.

1. Le point sur les conceptions de la lecture.	43
1.1. Qu'est-ce que lire ?	43
1.2. Où en est la recherche ?	44
1.3. Qu'est-ce donc que lire ? les points d'accord.	47
2. Les orientations de l'apprentissage basées sur les avancées de la recherche.	48
2.1. L'apprentissage initial de la lecture.	48
2.2. La poursuite de l'apprentissage dans l'enseignement fondamental.	50
2.3. La poursuite de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire.	50
3. Les implications méthodologiques.	52
4. Une analyse succincte des programmes de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Communauté française.	54
5. Le rôle primordial de l'enseignant.	57
5.1. L'enseignant, comme modèle de lecteur et médiateur.	58
5.2. L'importance de la formation des enseignants.	58

Chapitre 3 : De la théorie à la pratique : quelques réalités de terrain.....61

1. Les actions positives en faveur de la lecture.	61
2. Malgré tous les efforts entrepris, il existe encore une grande distorsion entre les avancées de la réflexion, ainsi que les contenus des programmes, et les pratiques réelles de classe(s).	62
3. La formation des enseignants dans le domaine de la lecture.	64
4. Les relations entre les différents niveaux d'enseignement.	67
5. Le manque de cohérence souvent constaté entre le discours général et les faits...69	
6. L'intégration des bibliothèques scolaires et publiques dans l'enseignement.	69
7. La circulation des outils didactiques.	69
8. L'intérêt des enseignants pour la lecture.	70
9. Le rôle de l'évaluation.	70
10. Les familles face à la lecture.	70
Une note optimiste pour terminer ce chapitre.	71

Chapitre 4 : La lecture et les nouvelles technologies.	72
Quelques mots sur l'intervention des logiciels d'entraînement à la lecture.	73
Annexe au chapitre 4 : didacticiels et logiciels	76
Pour conclure provisoirement cette première partie, un témoignage à méditer ...	78
<u>Deuxième partie : Recommandations du CEF</u>	79
1. Actions générales en matière d'enseignement de la lecture.	80
1.1. Faire du développement des compétences en lecture, une priorité de chaque instant et de chaque enseignant, à tous les niveaux d'enseignement.	80
1.2. Favoriser une politique volontariste d'infrastructures et de structures administratives optimales pour le développement des compétences en lecture.	83
1.3. Intensifier la réflexion pluridisciplinaire sur la lecture.	83
1.4. Faciliter l'accès aux ressources d'outils didactiques et la circulation de ceux-ci.	83
1.5. Faire de l'évaluation un réel outil de formation.	84
2. Actions spécifiques d'apprentissage.	84
2.1. Dans le cadre de l'apprentissage initial de la lecture.	85
2.2. Au-delà de l'apprentissage initial.	86
3. Un levier essentiel à améliorer : la formation des enseignants.	88
3.1. Les aspects généraux à traiter en formation des enseignants tant initiale que continuée.	88
3.2. Une réforme de la formation initiale est indispensable.	89
3.3. L'accès à la formation continuée de tous les enseignants doit être facilitée et les obstacles actuels doivent être rapidement résolus.	90
4. Développement d'actions complémentaires entre les différents partenaires de l'école.	91
Annexe à cette deuxième partie.	
Quelques actions favorables à la progression méthodologique de l'école maternelle à la fin de l'école primaire.	92
Bibliographie.	94

INTRODUCTION GENERALE

Chacun conviendra que « dans notre société » la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. Comme le dit J. GIASSON ¹, « **de nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour « être », tout simplement** ».

Le développement des compétences en lecture est un sujet d'une importance capitale, car à la base non seulement de la réussite scolaire mais également de la réussite sociale.

Il est notable que la grande masse des chômeurs est constituée principalement par des personnes qui n'ont pas le CEB, donc, entre autres, pas la maîtrise en lecture et que cela les handicape profondément dans l'accès à l'emploi.

Le simple exercice de la citoyenneté responsable réclame des capacités en lecture non négligeables, sans parler des besoins d'un chacun pour s'orienter dans les arcanes du système administratif. Et que dire de la lecture « gratuite » qui fait rêver, qui provoque les joies de la connaissance en initiant au monde, qui développe imagination et donc créativité.

La civilisation des autoroutes de l'information se révèle également très exigeante sur les performances en lecture.

Pour remplir un jour tous ces objectifs, nos enfants, devant un texte, doivent être autre chose que des déchiffreurs ânonnants, des lecteurs besogneux qui perçoivent servilement un contenu strict au fur et à mesure de chacun des mots écrits.

Dire aujourd'hui que le savoir-lire est indispensable relève du truisme. Il est plus important de souligner le **niveau de qualité du savoir-lire** qui s'avère nécessaire.

La décision d'impliquer le CEF dans l'étude de ce dossier résulte de la convergence de plusieurs facteurs.

- Dans tous les groupes de travail concernant l'Enseignement supérieur (Formation des enseignants, Objectifs du Supérieur), les participants des Hautes Ecoles et des Universités ont manifesté, de manière récurrente, leur inquiétude devant les lacunes souvent constatées dans la maîtrise de la langue française. Les différents Avis produits dans ce cadre de travail avaient donc déjà sensibilisé les membres du CEF à ce sujet délicat.
- Lorsque, dans le cadre du Décret-missions, l'accent fut mis sur la nécessité d'un bilinguisme, les présidents et les membres du CEF ont éprouvé le besoin de réaffirmer que la connaissance du français constituait aussi une priorité.
- Mais le véritable déclencheur du travail provient de la publication des résultats de l'enquête relative aux performances des élèves en sciences. L'inquiétude née du caractère alarmant de ce bilan a fait tache d'huile en quelque sorte : c'est ainsi qu'il a été décidé, dans un premier temps, de se pencher sur les résultats de l'enquête internationale I.E.A. Reading Literacy (cf. *précisions dans le chapitre I*) menée en 1991 ainsi que sur ceux de l'évaluation externe initiée par la cellule de pilotage du Ministère de la Communauté française, puisque des constatations communes se faisaient jour.

¹ J. GIASSON, La lecture de la théorie à la pratique, Gaëtan Morin, éditeur, Montréal, Paris, Casablanca, 1995.

Même si des contacts antérieurs avaient déjà été pris avec certains intervenants, c'est l'audition, en juin 1997, de Mme Dominique Lafontaine ², responsable pour la Belgique de la coordination de l'enquête I.E.A., qui constitua le véritable point de départ de l'instruction de ce dossier.

- C'est ainsi que le CEF entreprit, dès septembre 1997, un travail de grande envergure portant sur les compétences en lecture, sur les sciences et sur les mathématiques. L'Avis n° 47, adopté en octobre 1997, « *Apprécier l'état de l'enseignement par une analyse intégrant les résultats d'enquêtes scientifiques et la réflexion des acteurs* » expliquait le rôle que le CEF pouvait jouer dans ce domaine et décrivait les démarches envisagées :
 - *analyser de manière approfondie les travaux de recherche effectués, et les comparaisons qui en ont été dégagées;*
 - *aborder, notamment avec les chercheurs, les causes des situations dénoncées par leurs travaux;*
 - *consulter les personnes qui, sur le terrain, réfléchissent et agissent pour améliorer ces situations;*
 - *se saisir des pistes de solution, des moyens mis en oeuvre, des outils déjà réalisés, et en apprécier la pertinence en les confrontant à l'analyse;*
 - *s'appropriier l'ensemble de ces éléments en vue de formuler des propositions de solution à l'adresse des responsables politiques.*

(Extrait de l'Avis n° 47, 3 octobre 1997)

Les constatations effectuées dans le cadre de l'enquête internationale et de l'évaluation externe en Communauté française ont été complétées par une large consultation des travaux universitaires concernant la maîtrise du français chez les étudiants ainsi que par des contacts avec les collectifs d'alphabétisation. Des informations supplémentaires ont été recueillies, notamment auprès de spécialistes du terrain, qui, dans les différents réseaux d'enseignement, ont déjà longuement réfléchi aux réponses à apporter au problème de la lecture.

Cependant, il était impossible de bien traiter ce dossier sans faire le point sur les conceptions actuelles de la lecture à la lumière des avancées de la recherche, sur les orientations pédagogiques que ces conceptions induisent, sur les instructions contenues dans les programmes ainsi que sur le rôle capital joué par les enseignants dans le processus d'acquisition par leurs élèves des compétences en lecture. Comment assurer le passage de la théorie à la pratique de classe ?

Ce sont les enseignants, eux-mêmes confrontés au quotidien de l'apprentissage, qui auraient dû également s'exprimer. Chacun comprendra qu'il n'est pas dans les moyens du CEF de mettre sur pied une enquête représentative auprès des enseignants.

Pour dépasser le stade des constats stériles, le dossier présente une série de pistes essentielles, de recommandations pour améliorer les compétences en lecture des jeunes citoyens.

Ces recommandations portent sur de nombreux domaines : la place prépondérante à accorder à la lecture, la méthodologie de l'apprentissage, les infrastructures scolaires nécessaires, la formation des enseignants, les partenariats de l'école.

² Cette audition faisait suite à la publication de l'ouvrage de Dominique LAFONTAINE consacré à une étude fouillée relative à l'enquête de l'I.E.A. (« Performances en lecture et contexte éducatif ») qui avait eu lieu en 1991 (la cohorte d'élèves concernés par le questionnaire adressé aux élèves de 14 ans d'alors se trouvait alors en 1^{ère} ou en 2^{ème} année de l'enseignement supérieur).

Comme le problème de la lecture concerne une multiplicité de secteurs et d'acteurs en interaction continue, un groupe de travail sera mis sur pied prochainement et sa réflexion permettra d'alimenter les recommandations déjà présentes dans ce document.

PREMIERE PARTIE

INSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE

CHAPITRE I

DES SIGNES D'INQUIETUDE concernant les compétences en lecture des jeunes en Communauté française de Belgique.

Introduction au chapitre.

Depuis plus de 20 ans, l'OCDE réalise des enquêtes comparatives des systèmes d'enseignement et des performances scolaires dans le monde. L'enquête internationale sur la lecture (IEA) réalisée en 1991 a suscité une certaine inquiétude en Belgique : selon cette enquête, nos enfants ne seraient-ils donc pas « bons » lecteurs ?

Une seule source ne peut entraîner de certitudes, mais elle interpelle et oblige à s'interroger. C'est alors que l'on constate que l'évaluation externe initiée par la Cellule de pilotage de notre Communauté révèle certains résultats convergents avec ceux de l'IEA, que d'autres enquêtes plus discrètes ont fourni des informations similaires (DIEPE, APER), que l'enseignement supérieur n'en finit pas de se plaindre des faiblesses en langue maternelle constatées chez les étudiants, que l'état de l'illettrisme est préoccupant dans notre pays.

C'est donc au travers de tous ces filtres d'information que nous allons tenter de dire comment se profilent les compétences en lecture des jeunes dans la Communauté française de Belgique.

1. Les résultats des enquêtes internationales et des évaluations externes menées en Communauté française de Belgique.

1.1. L'enquête internationale IEA (1991).

Présentation de l'enquête d'après l'ouvrage de D. Lafontaine (1996) « Performances en lecture et contexte éducatif - Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans »³.

• **Objectifs :**

En 1988, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (I.E.A.) s'était lancé un défi de taille : créer un instrument international de mesure des compétences en lecture et évaluer, grâce à cet instrument, le niveau des élèves de 9 ans et de 14 ans dans une trentaine de pays. Le premier objectif de l'étude était de mesurer les performances en lecture de deux populations d'élèves dans des conditions valides de comparabilité des résultats.

Il s'agissait ensuite d'identifier les facteurs qui influencent les performances des élèves (comment arriver à un meilleur rendement ?).

³ Collection « Pédagogies en développement », De Boeck-Université.

D. Lafontaine est licenciée en Philologie romane et Docteur en Sciences de l'Education. Elle est Chef de travaux dans le service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège dirigé par le Professeur Crahay.

• **Conditions de l'enquête :**

Au total, ce sont près de 200.000 élèves dans le monde qui ont ainsi été testés; chaque échantillon (notamment celui de la Belgique francophone) était strictement représentatif de la population scolaire des pays et des régions concernés. Les garanties les plus strictes ont été prises afin que les résultats soient comparables d'un pays à l'autre.

La gestion de l'enquête s'est effectuée grâce à une collaboration étroite entre le Centre de coordination international, installé à l'Institut d'Education comparée de l'Université de Hambourg (Allemagne), et les représentants des différents pays participants (en C.F. de Belgique, Mmes D. ET A. LAFONTAINE assuraient la coordination de l'enquête).

La réalisation d'une enquête I.E.A. obéit à plusieurs principes. Il s'agit de :

- faire élaborer collectivement le plan commun de l'étude (objectifs, populations à tester, compétences, échantillon, ...);
- amener les pays participants à élaborer collectivement les instruments de la recherche (tests et questionnaires);
- mettre à l'épreuve les instruments lors d'une répétition « en vrai » de l'ensemble de l'opération de test (test pilote) afin de déceler les difficultés ou problèmes;
- s'assurer que l'échantillon correspond à la même norme dans les différents pays;
- veiller à ce que le test soit passé dans des conditions similaires dans les différents pays.

Le test définitif s'est déroulé de janvier à avril 1991.

L'enquête a porté sur **2 populations-cibles**, d'une part **les élèves de 9-10 ans et ceux de 14-15 ans** d'autre part. La visée des enquêtes I.E.A. est la comparaison des systèmes éducatifs. L'objectif est donc bien de mesurer les performances des élèves à un âge déterminé de la scolarité, quelle que soit l'organisation de ce système (proportion plus ou moins élevée de retards scolaires, présence ou non de filières ...).

La première population-cible, les 9-10 ans, correspond en C.F. à la 4ème primaire, tandis que la deuxième, les 14-15 ans, âge où la scolarité obligatoire prend fin dans beaucoup de pays (en particulier dans les pays en voie de développement), se répartit en proportions sensiblement égales en deuxième et en troisième secondaires; le choix a été fait de tester en 2ème secondaire alors qu'aujourd'hui on aurait probablement choisi la troisième.

Les exigences de l'I.E.A. en matière d'échantillonnage sont strictes. En Belgique francophone, l'échantillon a été stratifié en fonction de 2 critères : la province et le réseau. Quinze strates (3 réseaux fois 5 provinces) ont ainsi été définies, dans lesquelles un nombre d'écoles fixé devait être testé. Pour les 9-10 ans, l'échantillon comprenait 146 écoles et plus de 2.700 élèves tandis que pour les 14-15 ans on recensait 140 écoles pour un total de plus de 2.700 élèves également.

L'objectif premier et principal des tests étant d'évaluer la compréhension à la lecture, les tests sont essentiellement composés de questions à choix multiple et de quelques questions ouvertes. Les épreuves couvrent trois « types de textes » distincts : les textes informatifs et narratifs et des documents qui permettent d'évaluer différentes compétences intervenant dans l'acte de lecture.

• **Résultats** (cf. tableaux) :

Population A : Score global au test de lecture et scores moyens par type de texte (avec erreurs standard)

Pays	Année d'études testée ^a	Age moyen	Score global		Textes narratifs		Textes informatifs		Documents	
			Moyenne (erreur stand.)	Ecart type						
Finlande	3	9.7	569 (3.4)	70	568 (3.0)	83	569 (3.1)	81	569 (4.0)	88
Etats-Unis	4	10.0	547 (2.8)	74	553 (3.1)	96	538 (2.6)	80	550 (2.7)	81
Suède	3	9.8	539 (2.8)	94	536 (2.6)	100	542 (2.7)	112	539 (3.2)	106
France	4	10.1	531 (4.0)	74	532 (4.1)	93	533 (4.1)	84	527 (3.9)	81
Italie	4	9.9	529 (4.3)	80	533 (4.0)	88	538 (4.0)	95	517 (4.9)	92
Nouvelle-Zélande	5	10.0	528 (3.3)	86	534 (3.5)	102	531 (3.1)	93	521 (3.3)	92
Norvège	3	9.8	524 (2.6)	91	525 (2.8)	102	528 (2.3)	103	519 (2.8)	101
Islande ^b	3	9.8	518 (0.0)	85	518 (0.0)	95	517 (0.0)	101	519 (0.0)	91
Hong-Kong	4	10.0	517 (3.9)	71	494 (4.1)	87	503 (3.4)	72	554 (4.2)	89
Singapour	3	9.3	515 (1.0)	72	521 (1.1)	91	519 (1.0)	75	504 (1.0)	78
Suisse	3	9.7	511 (2.7)	83	506 (2.6)	92	507 (2.7)	100	522 (2.8)	96
Irlande	4	9.3	509 (3.6)	79	518 (3.7)	94	514 (3.2)	89	495 (3.8)	84
Belgique (Com.franç.)	4	9.8	507 (3.2)	77	510 (3.3)	92	505 (2.8)	85	506 (3.5)	88
Grèce	4	9.3	504 (3.7)	75	514 (3.8)	88	511 (3.6)	85	488 (3.8)	85
Espagne	4	10.0	504 (2.5)	78	497 (2.4)	86	505 (2.3)	92	509 (2.7)	89
Allemagne de l'Ouest	3	9.4	503 (3.0)	84	491 (2.8)	93	497 (2.9)	104	520 (3.2)	94
Canada (Colombie brit.)	3	8.9	500 (3.0)	80	502 (3.5)	96	499 (2.7)	94	500 (2.8)	86
Allemagne de l'Est	3	9.5	499 (4.3)	84	482 (4.2)	93	493 (3.6)	103	522 (5.0)	96
Hongrie	3	9.3	499 (3.1)	78	496 (2.9)	80	493 (3.1)	101	509 (3.5)	89
Slovénie	3	9.7	498 (2.6)	78	502 (2.7)	94	489 (2.5)	93	503 (2.5)	82
Pays-Bas	3	9.2	485 (3.6)	73	494 (3.3)	85	480 (3.4)	87	481 (3.9)	82
Chypre	4	9.8	481 (2.3)	77	492 (2.4)	92	475 (2.3)	91	476 (2.1)	81
Portugal	4	10.4	478 (3.6)	74	483 (3.3)	81	480 (3.0)	84	471 (4.5)	92
Danemark	3	9.8	475 (3.5)	111	463 (3.4)	119	467 (3.5)	127	496 (3.6)	125
Trinidad)et-Tobago	4	9.6	451 (3.4)	79	455 (3.6)	91	458 (3.4)	93	440 (3.3)	82
Indonésie	4	10.8	394 (3.0)	59	402 (2.8)	66	411 (3.2)	77	369 (3.0)	66
Venezuela	4	10.1	383 (3.4)	74	378 (3.2)	86	396 (3.3)	91	374 (3.7)	84

Population A (élèves de 9/10 ans).

Dans ce tableau, les pays sont rangés par ordre décroissant de réussite. Les colonnes 2 et 3 mentionnent l'année d'études testée et l'âge moyen des élèves. Les colonnes suivantes présentent un score global standardisé et des scores moyens par type de texte. On constate que les élèves de la CFB se situent dans la moyenne (au milieu du peloton des pays européens) et que la performance relative est légèrement meilleure par rapport aux autres pays pour les textes narratifs.

^a on constate que la majorité des pays ont testé en 3^{ème} ou 4^{ème} année. La Nouvelle Zélande a testé en 5^{ème} année, mais la scolarité primaire y commence à 5 ans. Par ailleurs, dans les pays suivants, la scolarité primaire commence à 7 ans : Finlande, Norvège, Suède, Islande, Slovénie, Danemark, Indonésie, Suisse (à 6 ou 7 ans). La 3^{ème} année correspond donc, dans ces pays, du point de vue de l'âge, à notre 4^{ème} primaire.

^b L'Islande a testé tous les élèves, et son score n'est donc affecté d'aucune erreur.

Population B : Score global au test de lecture et scores moyens par type de texte (avec erreurs standard)

Pays	Année d'études testée ^a	Age moyen	Score global		Textes narratifs		Textes informatifs		Documents	
			Moyenne (erreur stand.)	Ecart type						
			Finlande	8	14.7	560 (2.5)	65	559 (2.8)	84	541 (2.2)
France	9	15.4	549 (4.3)	68	556 (4.2)	86	546 (4.3)	84	544 (4.2)	77
Suède	8	14.8	546 (2.5)	80	556 (2.6)	93	533 (2.4)	91	550 (2.4)	90
Nouvelle-Zélande	10	15.0	545 (5.6)	92	547 (5.7)	104	535 (5.7)	105	552 (5.3)	98
Hongrie	8	14.1	536 (3.3)	73	530 (3.1)	81	536 (3.6)	91	542 (3.2)	82
Islande ^b	8	14.8	536 (0.0)	78	550 (0.0)	91	548 (0.0)	100	509 (0.0)	77
Suisse	8	14.9	536 (3.2)	74	534 (3.4)	90	525 (3.2)	87	549 (3.0)	82
Hong-Kong	9	15.2	535 (3.7)	64	509 (3.7)	72	540 (3.8)	79	557 (3.8)	76
Etats-Unis	9	15.0	535 (4.8)	85	539 (4.9)	98	539 (5.6)	107	528 (4.0)	84
Singapour	8	14.4	534 (1.1)	66	530 (1.1)	73	539 (1.2)	82	533 (1.1)	74
Slovénie	8	14.7	532 (2.3)	63	534 (2.6)	76	525 (2.2)	73	537 (2.2)	74
Allemagne de l'Est	8	14.4	526 (3.5)	73	512 (3.9)	90	523 (3.5)	87	543 (2.9)	81
Danemark	8	14.8	525 (2.1)	77	517 (2.0)	83	524 (2.2)	94	532 (2.1)	88
Portugal	9	15.6	523 (3.1)	60	523 (2.5)	71	523 (3.4)	79	523 (3.4)	67
Canada (Colombie brit.)	8	13.9	522 (3.0)	81	526 (3.1)	94	516 (3.1)	97	522 (2.7)	88
Allemagne de l'Ouest	8	14.6	522 (4.4)	78	514 (4.9)	95	521 (4.5)	92	532 (3.9)	82
Norvège	8	14.8	516 (2.3)	71	515 (2.1)	76	520 (2.4)	86	512 (2.4)	82
Italie	8	14.1	515 (3.4)	73	520 (3.6)	88	524 (3.2)	85	501 (3.3)	78
Pays-Bas	8	14.3	514 (4.9)	76	506 (4.8)	88	503 (4.7)	83	533 (5.3)	90
Irlande	9	14.5	511 (5.2)	81	510 (5.3)	93	505 (5.3)	94	518 (4.9)	90
Grèce	9	14.4	509 (2.9)	65	526 (2.9)	75	508 (3.1)	84	493 (2.6)	69
Chypre	9	14.8	497 (2.2)	73	516 (2.2)	82	492 (2.4)	91	482 (2.0)	74
Espagne	8	14.2	490 (2.5)	65	500 (3.0)	84	495 (2.6)	79	475 (2.0)	64
Belgique (Com.franç.)	8	14.3	481 (4.9)	78	484 (5.1)	95	477 (4.8)	89	483 (4.7)	82
Trinidad-et-Tobago	9	14.4	479 (1.7)	87	482 (1.7)	96	485 (1.8)	100	472 (1.7)	92
Thaïlande	9	15.2	477 (6.2)	79	468 (6.6)	88	486 (5.9)	87	478 (6.2)	88
Philippines	8	14.5	430 (3.9)	65	421 (3.6)	71	439 (4.1)	78	430 (3.9)	72
Venezuela	9	15.5	417 (3.1)	61	407 (2.9)	67	433 (3.3)	80	412 (3.0)	70
Nigéria ^c	9	15.3	401 (-)	65	402 (-)	69	406 (-)	73	394 (-)	81
Zimbabwe	9	15.5	372 (3.8)	60	367 (3.3)	64	374 (3.6)	70	373 (4.6)	83
Botswana	9	14.7	330 (2.0)	43	340 (1.6)	53	339 (1.9)	58	312 (2.4)	69

Population B (élèves de 14/15 ans).

Pour la structure : voir ci-dessus la population A.

Cette fois, on retrouve les élèves de la CFB parmi les plus faibles, loin derrière les autres pays occidentaux.

^a Les pays sont rangés par ordre décroissant de réussite (score global)

^b L'Islande a testé tous les élèves, et son score n'est donc affecté d'aucune erreur.

^c Données insuffisantes pour calculer le "Design Effect" (Effet du plan expérimental)

Progrès en lecture entre 9 et 14 ans dans les pays de l'O.C.D.E.^a

Pays	Score moyen en lecture des élèves de 9 ans	Score moyen en lecture des élèves de 14 ans	Différence entre les scores moyens des élèves de 9 et 14 ans ^b
Allemagne de l'Est	322	501	180
Allemagne de l'Ouest	329	498	164
Belgique (Communauté française)	334	446	126
Canada (Colombie britannique)	325	494	168
Danemark	291	500	209
Espagne	330	456	150
Etats-Unis	389	514	125
Finlande	419	545	126
France	367	531	154
Grèce	332	482	147
Irlande	337	484	142
Islande	350	514	163
Italie	365	488	146
Norvège	358	489	131
Nouvelle-Zélande	364	528	163
Pays-Bas	304	486	178
Suède	379	529	150
Suisse	340	516	172
Moyenne des pays	346	500	155

Ce sont les élèves de notre Communauté qui enregistrent les progrès les plus faibles entre les 9/10 ans et les 14/15 ans.

^a Les résultats des élèves de 9 et 14 ans sont exprimés sur une échelle standardisée unique en sorte que la moyenne des élèves de 14 ans soit de 500. Les résultats à 9 ans (moyenne 346) ne doivent pas être comparés à ceux fournis jusqu'ici où les échelles des deux populations étaient distinctes.

^b Sur la base des 14 items communs aux deux populations, une échelle unique est élaborée qui permet de comparer les scores globaux observés à 9 et 14 ans. Le "progrès en 5 ans" est obtenu en soustrayant le score à 9-10 ans à 14-15 ans en divisant le résultat par la différence d'âge (en années et mois) dans le pays et en multipliant le résultat par cinq (CERI, 1991, p.207). La colonne "Différence" ne correspond donc pas à la soustraction simple des colonnes 2 et 1.

Analyse des tableaux.

Quand on analyse les résultats, on constate que les 9-10 ans se situent aux alentours de la moyenne internationale (66 % de réponses correctes). La moyenne internationale brute est de 63,6 % et celle des pays industrialisés de 66,4 %. Les 14-15 ans enregistrent un taux de réussite de 65,1 % inférieur à la moyenne internationale (66,8 %) et très inférieur aux moyennes des pays industrialisés (73 %) et de la C.E.E. (71 %).

Si les élèves de la Communauté française de Belgique lisent moins bien à 14 ans que leurs camarades d'autres pays, ce n'est pas à cause d'une présence massive d'étrangers, de la télévision ou de classes trop peuplées : des élèves d'autres pays réussissent mieux le test alors qu'il y a chez eux autant d'élèves étrangers que chez nous, qu'ils regardent davantage la télévision ou qu'ils évoluent dans des classes plus peuplées.

Par ailleurs, quand on compare les résultats des élèves de notre Communauté à ceux des autres pays, on constate qu'il existe chez nous moins d'élèves « performants », « compétents » ou « avancés » qu'au niveau international. Autrement dit, non seulement les performances moyennes sont peu élevées, mais le déficit de bons ou très bons lecteurs est incontestable; cela aussi est préoccupant.

• **Fiabilité :**

La première question qui vient à l'esprit après ces constatations est de savoir si on peut faire confiance à ce genre d'enquête. Voilà comment D. Lafontaine y répond : « *L'objectif des enquêtes de l'I.E.A. est principalement de comparer les performances d'échantillons représentatifs d'élèves d'un vaste ensemble de pays. La nature du test porte fortement l'empreinte de cet objectif. (...) La facette « évaluation relative des performances » l'emporte donc sur la facette « évaluation absolue du niveau des performances », même si ce dernier aspect n'est pas totalement absent.*

Une telle enquête, en dépit de la rigueur technique qui l'a caractérisée, comporte évidemment des limites. Non seulement toutes les facettes de l'acte de lire n'y sont pas et ne peuvent y être évaluées, mais les élèves-lecteurs de tous les pays se trouvent nécessairement placés dans une situation contraignante (limites de temps notamment) de lecture artificielle, hors contexte, sur des contenus qui ne leur sont guère familiers ou qui ne les motivent pas tous également. C'est en effet la loi du genre. On aurait peine à imaginer un test également attractif pour 200.000 élèves issus de 31 pays différents !

Les contrôles techniques indispensables ont été effectués pour empêcher que ne viennent entacher la réussite du test des biais liés à ces deux grands clivages que sont, d'une part, le sexe de l'élève, d'autre part la culture d'un pays. Les autres biais qui peuvent intervenir, liés à des clivages plus limités et plus particuliers, tels que la fréquentation d'une filière d'enseignement, ou à des variables individuelles, ne peuvent, pour des raisons évidentes (taille des échantillons, nombre de pays), être contrôlés.

Vu la facture classique du test, et les contrôles effectués item par item quant aux éventuels biais culturels, il paraît raisonnable de penser qu'aucun pays, face à l'ensemble du test, ne se trouve placé dans une situation de grand avantage ou désavantage. La diversité interne à chacun des pays est d'ailleurs souvent telle que le contraire serait difficilement soutenable.

La validité du test est ainsi maximale au niveau de l'objectif pour lequel celui-ci a été conçu : la comparaison internationale. Cette validité apparaît évidemment moindre si l'on se situe à d'autres niveaux, pour lesquels le test n'a pas été expressément conçu et où les résultats sont à prendre avec plus de réserve : la mesure des performances d'un pays dans l'absolu (sans les comparer à celles d'autres pays) et, a fortiori, à l'intérieur d'un pays, la mesure des performances de sous-groupes particuliers (par exemple, les élèves du professionnel), voire d'élèves pris individuellement.

(...)

Ces quelques considérations sont là pour rappeler que la prudence et la modestie s'imposent face aux résultats de l'enquête. En dépit de ces limites, il reste que ce genre d'enquête constitue, à côté des recherches expérimentales, l'une des assises fondamentales d'une approche scientifique des faits éducatifs. Même imparfaite, une telle enquête objective vaudra toujours mieux que les intuitions, les rumeurs et les idées reçues que chacun d'entre nous, parce qu'il est ou a été élève, parent ou enseignant, se construit du « niveau » moyen en lecture des élèves en Communauté française de Belgique »

- **Conclusion :**

Les performances des élèves de la Communauté française de Belgique, bien qu'inquiétantes, ne signifient pas que ceux-ci ne savent pas lire. Une telle conclusion serait hâtive et à vrai dire non fondée puisque 65 % des élèves de 14 ans ont répondu correctement aux questions du test.

Néanmoins, les élèves belges de la Communauté française lisent moins bien à 14 ans que leurs camarades de tous les autres pays industrialisés et ce doit être un motif d'inquiétude.

Pour conforter l'analyse, les résultats d'enquêtes internationales doivent évidemment être confrontés à ceux des évaluations nationales, c'est ce que nous allons donc faire dans le chapitre suivant.

1.2. Les évaluations externes de la Communauté française⁴

- **Les objectifs et les conditions de réalisation :**

En 1994, la Communauté française de Belgique s'est dotée d'un dispositif d'évaluation externe qui prévoit la réalisation, selon un rythme trisannuel, de campagnes de tests en début de troisième et de cinquième années primaires et de première année secondaire. Ces opérations n'ont aucune fonction certificative. Organisées en début d'année scolaire, elles ont une fonction sommative, du point de vue du système éducatif - faire un bilan des compétences acquises par l'ensemble des élèves à l'issue des trois cycles de l'enseignement primaire -, et diagnostique, du point de vue de l'enseignant et des élèves d'une classe : l'épreuve permet de déceler les acquis et de cerner les faiblesses des élèves de cette classe. Assorti de règles strictes de confidentialité, le traitement des données ne vise à évaluer ni les enseignants, ni les établissements : seules les écoles concernées connaissent leurs résultats.

⁴ Les chargés de mission du CEF ont rencontré, le 24 avril 1997, Mesdames Martine HERPHELIN et Fanny CONSTANT, responsables de la Cellule de Pilotage du MERF, qui ont participé à la conception et à l'évaluation des épreuves externes pour les élèves de 3ème et 5ème années de l'enseignement primaire et de 1ère année de l'enseignement secondaire.

Ces tests sont élaborés collectivement par un groupe composé d'inspecteurs, d'enseignants, de membres de l'administration du Ministère de l'Éducation et d'une chercheuse universitaire. Toutes les classes du niveau visé, dans tous les établissements et tous réseaux confondus, passent l'épreuve en respectant des consignes communes; les carnets de tests sont corrigés par les titulaires de classes en fonction d'une grille de correction standardisée. Les résultats d'un échantillon représentatif d'élèves sont ensuite traités et analysés par l'Université. Un document de synthèse est envoyé à toutes les écoles. Sur la base des résultats observés, le groupe de travail élabore ensuite un document de pistes didactiques, qui est également distribué dans toutes les écoles. L'opération se conclut par un questionnaire bilan auprès des enseignants, destiné à permettre à ceux-ci d'exprimer leur avis sur les différentes facettes de l'évaluation externe.

Lors des trois opérations effectuées successivement en 1994-95 (cinquième année primaire), 1995-96 (troisième année primaire) et 1996-97 (première secondaire), un certain nombre de compétences en lecture jugées essentielles par le groupe concepteur de l'épreuve, notamment en fonction du document du Ministère de l'Éducation, « Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire (1994) »⁵, ont été évaluées. Il est donc possible de dresser un bilan, au terme de ces trois années : quelles compétences paraissent acquises, quelles sont les compétences dont l'acquisition semble poser problème à tel ou tel niveau de scolarité ?

• **Résultats :**

Du point de vue diagnostique, l'épreuve organisée en 1996-97 dans les classes de 1^{ère} secondaire représente l'outil le plus abouti. Le nombre d'items portant sur la lecture y est plus important que dans les deux autres épreuves ; par ailleurs, cette épreuve, davantage que les précédentes, a d'emblée été conçue dans le but de faire le point sur l'acquisition de compétences en lecture jugées essentielles à l'issue de l'enseignement primaire. C'est pourquoi c'est essentiellement cette dernière opération d'évaluation qui alimente la réflexion.

– **La vitesse de lecture.**

Les spécialistes considèrent généralement qu'un enfant de 12 ans doit lire à la vitesse de la parole. De nombreuses recherches ont en effet montré que lire (trop) lentement handicape la compréhension.

D'après les normes admises, à peine plus de la moitié des élèves de 1^{ère} A (54 %) et un quart des élèves de 1^{ère} B lisent à une vitesse suffisante.

35 % des élèves de 1^{ère} A, 42 % des élèves de 1^{ère} B ne possèdent que des compétences rudimentaires.

Enfin, 10,6 % des élèves de 1^{ère} A et 32,9 % de 1^{ère} B ont des compétences que l'on peut qualifier d'insuffisantes.

⁵ Ce document fixe un ensemble de références communes pour les élèves de 6 à 14 ans de l'ensemble des réseaux en Communauté française de Belgique. Des « socles de compétences » et des indicateurs de réussite à 8, 12 et 14 ans sont proposés. En l'état actuel, ces socles ont un caractère provisoire. A terme, ces socles, sur lesquels des commissions se penchent actuellement, ont pour vocation de devenir « la référence unique fixant le niveau des études ».

– **La cohésion textuelle.**

Plusieurs des items de l'épreuve de lecture en 1^{ère} secondaire portent sur la capacité d'appréhender le texte comme un tout cohérent, notamment en référant les liens entre noms et substituts nominaux et pronominaux, ou en traitant les mots liens (connecteurs).

Cette capacité apparaît assez bonne en 1^{ère} A et pas trop mauvaise en 1^{ère} B. Ce résultat doit cependant être nuancé, car la réussite varie sensiblement selon la façon dont la compétence est appréhendée.

Ainsi, la réussite est excellente en 1^{ère} A (84 % en moyenne en 1^{ère} A, 50 % en 1^{ère} B) pour les questions posées en situation contrainte (QCM, groupement des substituts) au départ des textes courts et dans un exercice portant uniquement sur ces aspects.

En revanche, la réussite aux questions ouvertes posées au départ des deux textes longs, qui suppose un balayage de l'ensemble du texte pour repérer des synonymes est sensiblement plus faible : 59 % en 1^{ère} A, 26 % en 1^{ère} B.

– **Questions littérales et questions inférentielles.**

Dans les tests de 5^{ème} primaire et de 1^{ère} secondaire, on trouve d'une part des questions littérales qui nécessitent une simple extraction de l'information explicitement présentée dans le texte et des questions inférentielles qui nécessitent une élaboration, un dépassement de l'information explicitement présentée dans le texte.

Alors que le taux de réussite est excellent en 1^{ère} A et assez satisfaisant en 1^{ère} B pour les questions littérales, il est nettement plus insatisfaisant (63 % en 1^{ère} A, 34 % en 1^{ère} B) pour les questions inférentielles.

Les élèves semblent manquer, du moins en partie, de stratégies de lecture efficaces leur permettant de dépasser le contenu littéral strict du texte.

• **Conclusion :**

Il est manifeste que la **vitesse de lecture** des élèves doit être améliorée, non par goût de la performance technique, mais pour augmenter aussi l'efficacité de la compréhension. Des techniques bien éprouvées existent à cette fin (les didacticiens d'entraînement à la lecture rapide Elmo, Elsa, Lecplus et Lectest notamment - cf. chapitre IV).

On constate qu'une majorité d'élèves de 1^{ère} A se montrent capables **d'identifier les relations entre différents éléments du texte** (anaphores, connecteurs, ...) pour autant que l'exercice soit fortement contraint (QCM, questions fermées, ...). Si l'exercice est plus ouvert, ce qui augmente le degré de complexité de la tâche, les résultats sont plus faibles et la maîtrise n'est pas atteinte.

Face à un texte informatif simple, la plupart des élèves sont capables de **restituer une information littérale élémentaire**, pour laquelle on exige peu de précisions ou de détails. Si la question littérale exige d'être précis ou si l'information à fournir n'est pas explicitement donnée dans le texte, le seuil de maîtrise est loin d'être atteint. Les élèves, en début de première secondaire, font donc preuve d'une compréhension superficielle et un peu «mécanique », reposant sur des stratégies de lecture peu diversifiées. La capacité de faire des inférences, de saisir l'essentiel, d'appréhender le texte comme un tout cohérent sont, en effet, au coeur de la compréhension dès le début de la lecture.

Les résultats de l'évaluation externe montrent aussi à quel point les **compétences des élèves** notamment de 1^{ère} **sont hétérogènes** et rappellent que l'une des tâches principales auxquelles est quotidiennement confronté le professeur (ou l'instituteur) est de gérer cette diversité, même si la diversité interne aux classes est évidemment d'une moindre ampleur que celle entre élèves de l'ensemble des échantillons.

Par ailleurs, on constate une **disparité de réussite entre écoles** qui s'explique par différents facteurs :

- les écoles recrutent des publics d'élèves d'origines socio-culturelles contrastées;
- elles accueillent au départ des élèves d'aptitudes différentes;
- la « qualité » de l'enseignement ou du « traitement pédagogique » est inégale et détermine des différences d'acquis.

On peut observer également des inégalités de réussite (ainsi dans les classes comptant une plus forte proportion d'élèves en retard scolaire ainsi que dans celles accueillant davantage d'élèves vivant en situation de précarité, la réussite au test est moins bonne) et une tendance des enseignants à sous-estimer les élèves.

Enfin, suite au sondage effectué auprès des enseignants, les auteurs du dossier (1997) « *Résultats et commentaires de l'évaluation externe en 1^{ère} secondaire* » se demandent « *si le niveau d'exigences ou d'attentes dans le domaine de la lecture n'est pas un peu tiède, surtout en regard des hautes exigences observées sur le terrain dans le domaine des règles formelles (norme linguistique, règles de grammaire...)* ».

1.3. Ces constatations alarmantes ont-elles une explication ? **Quelques éléments de réponse.**

1.3.1. Les commentaires relatifs aux résultats de l'enquête I.E.A. (D'après D. LAFONTAINE).

La réussite est significativement meilleure (ou moins bonne) en fonction de critères ayant trait à l'école (établissement), à l'enseignant ou à l'élève.

Ainsi, **en C.F.**, on a pu établir qu'il n'y a pas de problème en ce qui concerne le nombre d'heures/classe ou le taux d'encadrement; par contre, comparativement aux autres pays **la formation initiale des enseignants est légère de même que la formation continuée en lecture**. Par ailleurs, **les enseignants lisent moins que dans les autres pays, les réunions d'équipe sont rares**, surtout dans le primaire où relativement peu d'heures sont consacrées à l'apprentissage de la lecture (à l'intérieur du temps consacré à la langue maternelle); **les devoirs en rapport avec la lecture sont rares** également. Dans le secondaire, c'est en Belgique que **les élèves lisent le moins pour l'école** (ils ne regardent pourtant pas plus la télévision que les autres élèves de l'OCDE qui tous lisent plus que les francophones de Belgique).

On a pu établir que la réussite des élèves en ce qui concerne les compétences en lecture est meilleure dans les établissements de grande taille, dans les établissements qui ont une bibliothèque scolaire, où il existe une/des bibliothèque(s) de classe, dans les établissements où les réunions d'équipe sont fréquentes; elle est meilleure également quand l'enseignant a suivi une formation plus longue ou quand l'élève a reçu plus de travaux à domicile en français (et notamment en rapport avec la lecture) ou quand il fréquente une bibliothèque.

A milieu socio-culturel égal, les résultats sont meilleurs quand il existe une collaboration avec les parents, de fréquentes activités liées à la lecture en classe, des possibilités d'accès à des ressources culturelles, une bibliothèque de classe, quand l'enseignant utilise des méthodes actives (animation) ou organise de fréquentes visites à une bibliothèque.

Certaines constatations ne manquent pas d'inquiéter : ainsi, au début du secondaire, 60 % des enseignants disent ne pratiquer la compréhension à la lecture qu'une fois par mois et 30 % ne donnent jamais rien à lire à la maison. On constate qu'en C.F. on lit plus pour les langues étrangères que pour le français, langue maternelle !

Quel est le secret des Finlandais qui obtiennent les meilleures performances en lecture dans les deux populations-cibles ?

Il faut savoir que le salaire et le statut des enseignants y sont attractifs, que la formation initiale des enseignants dure de 4 à 6 ans, que la profession attire des jeunes très compétents, que les attentes en compétences de lecture sont très élevées dans le pays, que l'accès aux bibliothèques est aisé et que de nombreux programmes télévisés sont diffusés en langue étrangère (apprentissage de la lecture par les sous-titres).

On pourrait donc regrouper en trois grandes catégories les critères qui influencent les performances en lecture :

- la formation des enseignants;
- la richesse de l'environnement en lecture (et l'incitation à s'en servir);
- les occasions d'apprendre à lire à l'école et pour l'école.

1.3.2. Regard critique sur l'enquête I.E.A. ⁶.

Pour nourrir la réflexion du CEF, il nous a paru nécessaire de synthétiser différentes réflexions émises à propos de cette enquête soit par les responsables belges de celle-ci ou des membres du comité d'accompagnement, soit par des personnes de terrain.

On ne peut qu'être interpellé par le bilan de cette enquête pour les élèves de 14-15 ans : faut-il pour cela en dégager des généralisations aussi alarmistes que les réflexions caricaturales que l'on a pu entendre? Il n'est sans doute pas inutile d'insister sur quelques remarques susceptibles d'aider à nuancer les propos. ⁷

- ❖ En premier lieu, il est important de rappeler que **l'objectif d'une enquête internationale n'est pas de mesurer si les élèves ont atteint un seuil de maîtrise** mais bien de procéder à une étude comparative des résultats des différents pays participants et de discriminer les élèves sur la base de certains critères (filière, sexe...). Il ne faut pas s'étonner outre mesure que les scores obtenus soient inférieurs à ceux que l'on serait en lieu d'attendre dans des conditions habituelles d'évaluation des élèves. Ce n'était pas le cas mais, en principe, tous les pays ont été soumis au même handicap. Nous nous permettons cependant d'insister sur un aspect lourd de conséquences. Il s'agissait d'une épreuve particulièrement exigeante (89 items – dont plusieurs supposaient une relecture attentive du support - portant sur 19 textes d'espèces différentes administrés en deux séances d'une durée de 40 et 45

⁶ Parmi les témoignages recueillis figurent entre autres ceux de deux professeurs dont la classe testée a obtenu de bons résultats (que l'on ne peut donc soupçonner de faire de l'autodéfense), ceux de membres de l'inspection (*cf. plus loin*) ou de chargés de mission, notamment M. Jean-Louis DUMORTIER qui faisait partie du comité d'accompagnement de l'enquête I.E.A.

⁷ Plusieurs de ces remarques sont énoncées dans l'ouvrage de D. Lafontaine (déjà cité) qui les écarte comme éléments d'explications en précisant que les scores ajustés restent très médiocres pour les Belges.

minutes).

On ne peut donc sous-estimer le rôle non négligeable de la fatigue facilement compréhensible, surtout chez les élèves au rythme de lecture plus lent.

De même, les repères notés par les élèves dans les carnets ont permis de constater une proportion plus ou moins grande de questions non résolues en fin de séance par manque de temps. Les items non atteints ayant été considérés comme des réponses erronées, le score global en a été influencé.

- ❖ Dans le cadre de cette enquête, **il semble que le souci majeur n'ait pas été d'assurer une adéquation idéale avec le contexte éducatif belge**. Sur ce plan-là, la Belgique n'était certes pas dans les pays qui réunissaient les conditions les plus favorables pour différentes raisons.

- En ce qui concerne le genre même de l'enquête.

- Ce genre d'enquête ne correspond guère à la mentalité présente dans notre système éducatif peu enclin à l'évaluation externe alors qu'il était bien implanté dans des pays qui la pratiquent (le plus proche étant la France).
- Même si c'est évidemment une grave erreur d'appréciation, on ne peut négliger le fait que les enseignants et les élèves belges n'ont certainement pas considéré cette épreuve avec le même sérieux que celui qui est manifesté vis-à-vis de toute enquête internationale par la population de certains pays, notamment en voie de développement, qui ont à cœur de donner une bonne image de ce qu'ils font ; et qui plus est, la passation du test a eu lieu quelque temps après la longue période de grève d'octobre-novembre 1990 dont l'issue n'a remobilisé ni les enseignants ni les élèves....

- En ce qui concerne la population-cible au secondaire.

- La Belgique se trouve parmi les 16 pays testés (sur 31) en 8^e année de l'enseignement obligatoire alors que 15 l'ont été en 9^e année (dont la France qui se classe en 2^e position) voire en 10^e année, comme la Nouvelle-Zélande, classée 4^e.
- L'alignement sur bon nombre d'autres pays aurait dû orienter le choix du niveau testé plutôt vers des classes de 3^e, car la moyenne d'âge des élèves testés est parmi les cinq plus faibles de l'ensemble. Cette apparente injustice est due à l'important taux de retard scolaire observé à cet âge, mais D. Lafontaine estime que « *dans l'optique d'une comparaison des systèmes éducatifs, la présence d'importants taux de retard fait partie de la réalité éducative du pays et ne doit pas être gommée, au contraire.* »
- La Belgique est un des sept pays européens (sur 18) où le pourcentage d'élèves ne parlant pas la langue du test est supérieur à 10 % : D. Lafontaine écarte cette explication en démontrant que les résultats des seuls élèves francophones restent eux-mêmes largement en deçà de ceux des autres pays industrialisés. Il convient cependant de noter que, principalement en matière de formation en lecture, les performances d'une classe peuvent se ressentir d'une proportion excessive d'élèves non francophones.
- L'échantillon de la population belge comptait un peu moins d'un cinquième d'élèves de 2^e professionnelle dont le score fut particulièrement faible (score moyen de 403 au lieu de 504 pour les élèves de 2^e générale) alors que dans la majorité des pays, les élèves ne sont pas répartis à ce niveau en filières différenciées. De nouveau, comme le dit D. Lafontaine, ce phénomène fait partie de la réalité éducative belge : il n'en demeure pas moins que le regroupement des élèves faibles est naturellement dommageable pour beaucoup de raisons (GRISAY, 1993) et notamment pour le développement des compétences en lecture.

- En ce qui concerne les types de textes proposés.
Sur les 19 textes, il n'y avait que 5 textes narratifs, et par contre 8 textes à visée informative ou injonctive et 6 documents dont un graphique, alors que les élèves belges étaient essentiellement habitués à appréhender, au cours de français, des textes à structure narrative. L'observation d'un schéma était (et est toujours d'ailleurs) peu fréquente.
 - En ce qui concerne le mode de questionnement choisi.
Les élèves belges étaient très peu familiarisés au questionnement par QCM qui a finalement été préféré aux questions ouvertes pour l'épreuve alors que cela faisait partie de l'habitus des pays anglo-saxons.
- ❖ **Une évaluation fiable et efficace repose sur le fait que l'apprentissage ait porté sur des compétences similaires à celles qui sont évaluées** : on ne peut pas dire que ce fut le cas ici.
- ❖ Enfin, d'après bon nombre de spécialistes de la lecture (BOYER, 1994), **il n'existe pas d'instrument fiable capable de mesurer les compétences en lecture** qui tienne compte des stratégies de la compréhension, du caractère global et interactif des processus de lecture et des trois composantes de l'acte de lire (force-texte, force-lecteur, force-contexte : cf. chapitre II). Rien ne prouve que d'autres scores n'aient pas pu être obtenus avec un instrument d'évaluation conçu selon ce modèle et présenté dans un contexte différent. Mais il est vrai que, même s'il existait, cet instrument idéal susciterait de telles difficultés de correction que son administration à grande échelle deviendrait peu concevable.

Toutes ces considérations ne doivent pas occulter le problème réel : il est indéniable que les leçons qui peuvent être tirées de cette comparaison internationale apportent un éclairage essentiel et doivent contribuer à l'amélioration des compétences en lecture dans notre Communauté. Le commentaire des conclusions relatives aux pistes à suivre dans ce but sera inclus dans le document intitulé « Recommandations du CEF ».

1.3.3. L'éclairage fourni par d'autres recherches universitaires.

□ **La recherche DIEPE (1993).**

Bien que cette recherche concerne spécifiquement les compétences d'écriture et bien qu'elle ait porté sur un échantillon de population très différent, elle livre des renseignements intéressants qui doivent être pris en compte :

- d'une part, parce que certaines observations faites sur les meilleurs élèves rejoignent celles de l'enquête I.E.A. et revêtent donc un caractère d'autant plus inquiétant,
- d'autre part, parce qu'elle fournit des renseignements précieux sur les habitudes d'enseignement au niveau du secondaire inférieur.

Bref descriptif de la recherche ⁸.

Dans le cadre des travaux de la "Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Ecrit", une enquête a permis de comparer en 1993 les performances écrites d'environ 7000 élèves de 14 ans dans quatre communautés francophones (Belgique, France, Nouveau Brunswick, Québec) et l'enseignement qu'ils ont reçu. Cette enquête visait uniquement les élèves comptant 9 ans de scolarité obligatoire et n'ayant jamais doublé ni sauté une année.

Synthèse des principales constatations susceptibles d'éclairer ce dossier.

Comme elle ne mesure que les performances des élèves de 3^e "à l'heure", donc des meilleurs élèves, il n'y a rien d'étonnant à ce que les résultats soient nettement supérieurs à ceux de l'enquête I.E.A. : par exemple, en rédaction comme aux épreuves formelles, les jeunes Belges obtiennent des résultats toujours au moins équivalents à ceux des Français et souvent supérieurs à ceux des Canadiens. Mais *"si l'on peut comprendre qu'après les piètres prestations des petits Belges lors de l'enquête I.E.A. sur la lecture, ces résultats aient apporté un moment de réconfort, qui a pu avoir son prix, il ne faudrait toutefois pas bercer les intéressés (les responsables et les praticiens de l'école secondaire) d'illusions que la recherche ne cautionne nullement"* (Cf. Legros et Braun, 1996).

Les compétences évaluées n'étant pas des compétences spécifiques de lecture ⁹, nous ne nous attarderons pas sur leur évocation et nous nous bornerons à épingler certains aspects qui apportent un éclairage particulier sur notre étude. En effet, l'enquête comprenait également un questionnaire destiné à l'élève et un autre à son professeur de français qui ont permis de décrire les conditions et les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de l'expression écrite.

Que nous apprennent les réponses fournies ? ¹⁰

- C'est en Communauté française de Belgique que les élèves « à l'heure » sont les moins nombreux : en 92-93, 42,4 % des élèves de 14 ans fréquentaient la 3^e secondaire, alors qu'il y en avait 54,8 % en France, 65,6 % au Québec et 79,9 % au nouveau Brunswick.

⁸ Pour toute explication, Cf. « Georges LEGROS et Alain BRAUN, L'enquête du groupe DIEPE, Savoir écrire à 14-15 ans, en Communauté française de Belgique, in La lettre de la DFLM, n° 19, 1996 » et, pour plus de renseignements « GROUPE DIEPE, Savoir écrire au Secondaire. Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, 1995, Bruxelles, De Boeck, coll. Pédagogies en développement ».

⁹ Les compétences visées ont été identifiées grâce à un cadre conceptuel dégageant un ensemble de composantes regroupées autour de trois axes : le scripteur (connaissances, savoir-faire, attitudes), le produit (communication, textualité, langue) et le processus (planification, rédaction, réécriture, révision). Les performances ont été mesurées à l'aide d'une épreuve de rédaction et, de façon complémentaire, d'un ensemble de 20 épreuves formelles à choix multiple, portant sur la grammaire et l'orthographe, le lexique, la syntaxe et le texte.

¹⁰ Les remarques reprises ici ne sont nullement exhaustives, la recherche faisant état de constatations beaucoup plus riches et plus nombreuses, mais nous nous limitons volontairement à celles qui nous semblent les plus directement liées aux objectifs du dossier.

- Pour la rédaction, les élèves belges à l'heure affichent une plus grande correction de l'orthographe, de la ponctuation, du vocabulaire et de la syntaxe, mais ils semblent nettement moins à l'aise pour rédiger une conclusion et une introduction pertinentes (les Belges se retrouvent bons derniers pour ces critères), ménager des enchaînements cohérents entre parties du texte et entre phrases ou assurer la structuration sémantique du tout et sa manifestation formelle par la disposition en paragraphes. De même, dans les épreuves formelles, s'ils réussissent mieux tous les tests de grammaire, orthographe, lexique et syntaxe, les Belges révèlent de grandes faiblesses en matière d'organisation en paragraphes et de cohérence textuelle. Or, les compétences exercées pour maîtriser ces aspects concernent étroitement certaines compétences essentielles en lecture, ce qui montre bien que celles-ci ne sont certainement pas suffisamment maîtrisées et que leur transfert ne s'exerce pas vers l'écriture : *“retrouverait-on ici une autre trace de cette tradition – bien francophone – d'apprentissage de la langue centrée sur la grammaire dont D. Lafontaine ¹¹ notait en 1994 qu'elle avait pour corollaire le peu de temps consacré à la lecture orientée vers la compréhension de textes ?”* (Legros et Braun, 1996).
- Les questionnaires aux professeurs et aux élèves sur les pratiques déclarées proposent des constatations d'autant plus éclairantes.
- ◇ Si les professeurs belges déclarent comme leurs collègues des autres pays la même conception générale du savoir-écrire privilégiant des exigences fonctionnelles de l'expression et de la communication, ils sont les moins nombreux de tous à consacrer spécifiquement au savoir-écrire et à son entraînement la moitié au moins de leurs cours de français de 3^e. En Belgique, on montrerait moins qu'ailleurs aux élèves comment adapter leur écriture au(x) type(s) de texte(s) demandé(s) : or il est reconnu comme évident que ce genre d'apprentissage passe normalement par l'étude de textes très diversifiés, ce qui pourrait facilement induire que cela ne se fait pas assez.
- ◇ Les élèves belges ont moins que tous les autres le sentiment d'avoir passé une part importante de leur temps à des activités d'écriture durant les trois dernières années, c'est-à-dire depuis leur entrée dans le secondaire alors que ce n'est pas du tout le cas pour le temps consacré à la grammaire.
- ◇ Il apparaît que la Belgique est la seule avec le Québec à classer significativement, devant l'enseignement de la recherche des idées, celui de points de grammaire et d'orthographe, et la seule à faire de même pour celui de notions de syntaxe.
- ◇ D'après les images renvoyées, la Belgique est la seule à préparer ses enseignants davantage à l'enseignement de la syntaxe qu'à celui du savoir-écrire et de son évaluation.
- ◇ C'est en Belgique que les bibliothèques d'établissements manquent le plus souvent et qu'elles sont les moins fréquentées quand elles existent (un élève sur dix n'en connaît pas dans son école, et parmi les autres, environ la moitié déclarent ne jamais y aller).

¹¹ Cf. LAFONTAINE D. et LAFONTAINE A., Est-ce ainsi que les jeunes Belges lisent ?, 1994, Enjeux, n°31.

Pour conclure provisoirement ce pan de l'éclairage, « on voit que les résultats de la recherche DIEPE pourraient faire deviner, en Communauté française de Belgique, une cohérence assez profonde entre formation des maîtres, enseignement dispensé et performances des élèves, où la tradition apparaîtrait moins bousculée que ne le laisseraient croire certains discours d'opinion, (...) et que le profil dégagé semble susceptible de rejoindre les analyses plus avancées de D. Lafontaine (1996) sur la lecture (...) ».

Ne perdons pas de vue que ces constatations ont été faites à partir des observations menées sur les meilleurs élèves de 3^e, et donc, que leur interprétation en ce qui concerne l'ensemble de la population scolaire n'en est que plus inquiétante.

□ **La recherche APER – Secondaire**¹² (de 1990 à 1994).

Cette recherche, menée à la demande de l'Organisation des Etudes par le Service de Pédagogie expérimentale de l'ULg., en prolongement de celle qui avait concerné l'enseignement primaire, visait une amélioration des pratiques d'évaluation-bilan et une réduction des redoublements. Elle poursuivait un double objectif :

- mener, au premier cycle du secondaire une intervention relative aux pratiques d'évaluation-bilan visant à obtenir une réduction des taux d'échecs ;
- approfondir l'étude des facteurs générateurs d'échec au niveau des pratiques institutionnelles et des mécanismes susceptibles de remédier à ces dysfonctionnements.

La première étape consista dans le recueil et l'analyse de questions d'examens de 1^{ère} et 2^e années du secondaire (près de 2000 questions furent fournies par des professeurs de français d'une vingtaine d'établissements de la C.F.) et leur classement suivant les objectifs poursuivis, ce qui permit de mettre en évidence une série de dysfonctionnements et justifia un travail de reconstruction des épreuves¹³. Des remaniements accompagnés de la création de nouveaux exercices furent ensuite réalisés en collaboration avec l'inspection et avec la participation active d'un petit groupe d'enseignants ; la réflexion fut en outre guidée par les directives du programme français du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française (1990) et par le document provisoire inter-réseaux des socles de compétences (1993). Le dernier remaniement a finalement ciblé les tâches sur les priorités entraînées par la réforme par cycle, notamment le travail sur le cycle complet¹⁴. Ce dernier recueil propose essentiellement une série d'épreuves d'évaluation mesurant un large éventail d'objectifs à prendre en compte pour développer les compétences en lecture et en écriture, de façon à ce que les enseignants soient progressivement amenés à s'approprier ces outils selon leurs besoins et à les utiliser en fonction du vécu de leur classe pour améliorer leur évaluation.

¹² La recherche APER secondaire a prolongé celle qui a été menée de 1984 à 1991 pour l'enseignement primaire : comme nous utilisons les constatations de cette recherche pour expliquer la faiblesse constatée en 1991 par l'enquête I.E.A. en lecture à 14 ans, nous limitons notre commentaire au secondaire.

¹³ Cf. DETHEUX M., KELLENS M.F., rapport intermédiaire – Aper Secondaire, 1992. et M. DETHEUX, J. VLASSIS, Questions d'examens en français, 1^{ère} année du Secondaire, Document provisoire, 1992.

¹⁴ Cf. DETHEUX M., MAES M. et VLASSIS J., Aper Secondaire, Epreuves d'évaluation sur les compétences de base en français, 1^{er} cycle du Secondaire, Tomes I « Lire » et II « Ecrire », 1994.

L'analyse de certains des dysfonctionnements ¹⁵ (*N.d.l.r. : ne sont repris ici que ceux qui alimentent les objectifs de ce dossier*) ¹⁶ rencontrés dans les examens prévus par les enseignants est particulièrement éclairante. On constate entre autres :

En ce qui concerne la construction des épreuves :

- Un grand déséquilibre entre les exercices formels (grammaire, orthographe, conjugaison) et les épreuves visant des compétences fonctionnelles (compréhension de la lecture, expression écrite, compréhension à l'audition). L'essentiel des préoccupations en évaluation porte sur les apprentissages formels : la lecture et l'expression écrite réunies ne constituent même pas 15 % du nombre total des questions rencontrées.

Exemple : composition des examens de 1^{ère} secondaire :

	En proportion du nombre d'épreuves		En proportion de l'espace occupé	
	Nombre d'épreuves	%	Nombre de pages	%
Connaissance de la langue (conjugaison - grammaire)	945	49,73 %	271	33,08 %
Orthographe	371	19,53 %	173	21,12 %
Vocabulaire	226	11,89 %	77	9,41 %
Lecture	173	9,11 %	194	23,69%
Ecriture	108	5,68 %	64	7,81 %
Ecoute	0	0 %	0	0 %
Stylistique	63	3,32 %	40	4,88 %
Autres	14	0,74 %	-	-
TOTAL	1900	100 %	819	100 %

¹⁵ Ces dysfonctionnements sont longuement développés et assortis de graphiques et de schémas dans le Rapport intermédiaire de 1992.

¹⁶ Comme autres dysfonctionnements relevés, notons la diversité des exigences d'une école, voire d'une classe à l'autre, les dépassements de programme, l'imprécision et l'ambiguïté dans la formulation des consignes....

- Les lacunes dans les objectifs évalués : certaines compétences de lecture et d'écriture ne sont que rarement évaluées (et notamment savoir anticiper qui est une des clés du comportement de lecteur actif); quant à l'expression orale, elle est totalement absente des évaluations.
- La pléthore des questions ponctuelles correspondant à un drill de connaissances isolées, sans contrôle de savoir-faire intégré comme ce devrait être le cas pour une épreuve-bilan.
- La part très importante faite aux questions de restitution d'informations théoriques, même en lecture où un tiers des questions mesurent cette compétence.

En ce qui concerne la cotation des réponses :

L'étude de la répartition des points fait apparaître un aspect extrêmement préoccupant, à savoir la sous-représentation des épreuves de lecture et d'écriture dont le poids pèse peu dans le bilan et qui sont même inexistantes dans certains examens. Par contre, la grammaire est le domaine d'évaluation privilégié des professeurs : en moyenne 46 % des points et 21 % pour l'orthographe.

Cf. graphiques en annexe de cette rubrique.

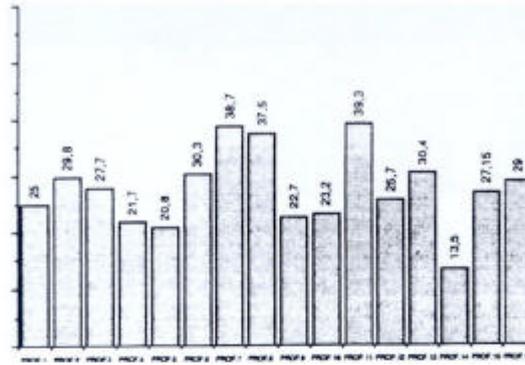
En conclusion :

L'observation des évaluations ainsi dégagée par la recherche APER est éclairante en ce qui concerne l'attention portée au développement des compétences en lecture, car il a été observé à maintes reprises que les professeurs conçoivent en général leurs évaluations à partir des priorités qu'ils se fixent en matière d'enseignement.

On peut donc en déduire, sans risquer de se tromper, que le développement des compétences en lecture et en écriture ne comptait pas, en 1990-91, parmi les priorités de la majorité des professeurs. Par ailleurs, les observations effectuées à partir des questionnaires proposés aux élèves et aux professeurs dans le cadre de la recherche DIEPE, notamment en ce qui concerne les pratiques d'enseignement dans le début du secondaire (cf. point précédent), confirment cette déduction, et ce, pour la même période (90-93).

Graphique N° 1

GRAMMAIRE

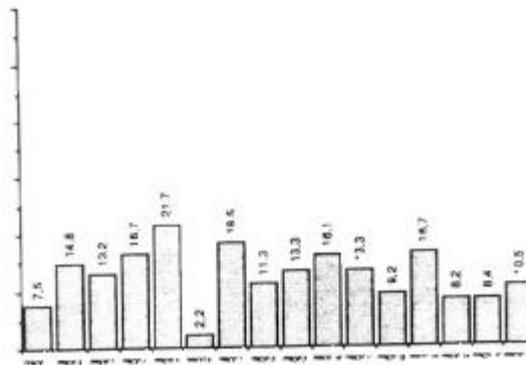


Français - 1re secondaire -
Importance accordée à
Noël et juin cumulés
Total ramené sur 2 x

scolaire 89-90
16 professeurs

Graphique N

ORTHOGRAPHE

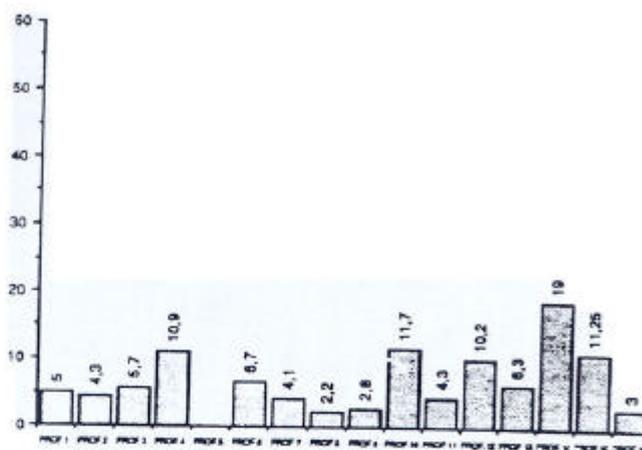


Français - 1re secondaire -
Importance accordée à l'orthographe
Noël et juin cumulés
Total ramené sur 2 x

89-90
16 professeurs

Graphique N° 3

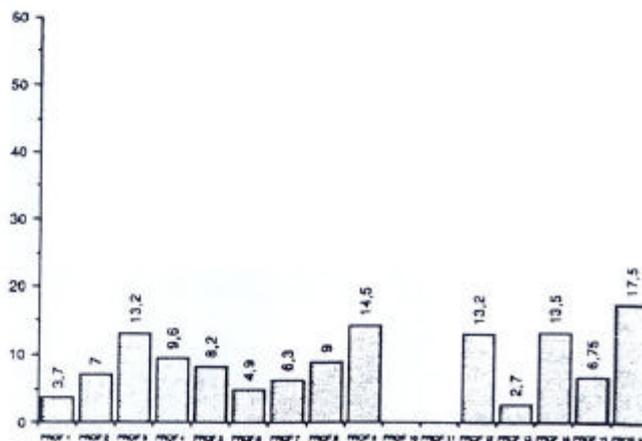
ECRITURE



Français - 1re secondaire - année scolaire 89-90
 Importance accordée à l'écriture - 16 professeurs
 Noël et juin cumulés
 Total ramené sur 2 x 30 points

Graphique N° 4

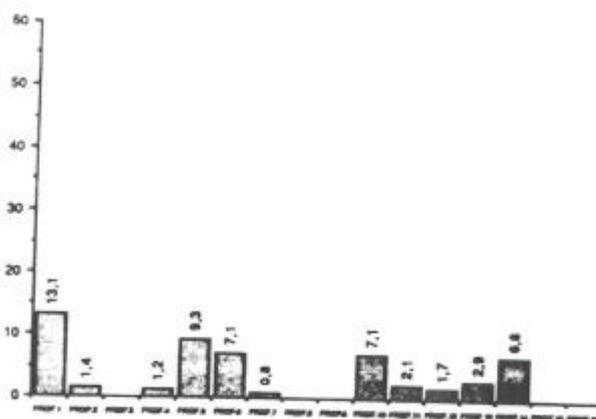
LECTURE



Français - 1re secondaire - année scolaire 89-90
 Importance accordée à la lecture - 16 professeurs
 Noël et juin cumulés
 Total ramené sur 2 x 30 points

Graphique N° 5

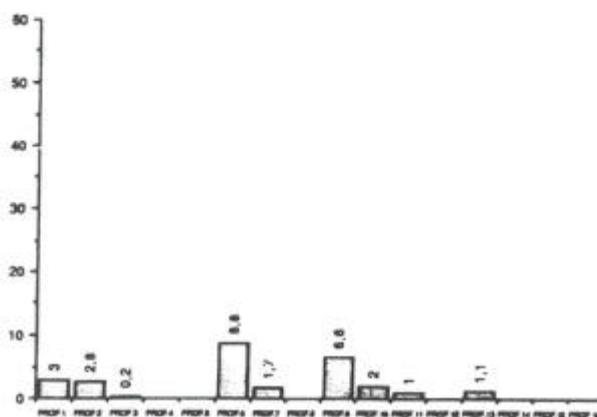
VOCABULAIRE



Français - 1re secondaire - année scolaire 89-90
 Importance accordée au vocabulaire - 16 professeurs
 Noël et juin cumulés
 Total ramené sur 2 x 30 points

Graphique N° 6

STYLISTIQUE



Français - 1re secondaire - année scolaire 89-90
 Importance accordée à la syntaxe - 16 professeurs
 Noël et juin cumulés
 Total ramené sur 2 x 30 points

2. Les constats à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Le taux d'échec est particulièrement élevé dans nos universités. En 1^{ère} candidature, il avoisine les 55%. Dans l'enseignement supérieur hors université, les échecs sont également légion en 1^{re} année.

Les faiblesses en langue française semblent bien, de l'avis de tous les observateurs émanant tant de l'université que des autres formes d'enseignement supérieur, constituer, parmi un faisceau de causes, un élément non négligeable.

Ce constat ne doit cependant pas entraîner de jugements a priori négatifs sur la formation assurée par l'enseignement secondaire. Nous appuyons entièrement le discours d'introduction de M. Jean-Marc Defays lors des journées d'études (22-23 mai 1998 à l'université de Liège) sur « La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur » lorsqu'il disait : *« Il est clair que nous ne sommes pas réunis ici pour faire le procès de qui que ce soit, ni des professeurs du secondaire, ni des instituteurs, ni des auteurs de programmes ou de manuels scolaires, ni des parents qui laissent bien trop souvent les enfants devant la télévision, ni, a fortiori, des élèves et des étudiants qui paient généralement les frais de ces reproches en cascade. Le fait d'intervenir les derniers dans le cursus n'autorise évidemment pas les professeurs d'université à faire la leçon aux autres ».*

Un éclairage émanant des universités ¹⁷ :

La plupart des universités ont initié des enquêtes, des tests en vue de détecter les faiblesses des étudiants à l'entrée du Supérieur et de les pallier au moyen de remédiations spécifiques. Les informations ainsi recueillies confirment l'existence de difficultés qu'une meilleure maîtrise des compétences en lecture pourrait contrer.

2.1. L'apport du département de français de l'Institut Supérieur des Langues vivantes de l'Université de Liège.

M. Jean-Marc DEFAYS et son équipe ont été amenés, dans le cadre de la politique de « l'échec à l'échec » menée par le rectorat, à déterminer dans quelle mesure il était possible d'améliorer les compétences linguistiques (savoir-lire, savoir-écrire, savoir s'exprimer) des étudiants, à commencer par ceux qui s'inscrivent en première candidature.

Cette initiative trouve son origine dans l'inquiétude grandissante des professeurs concernant le niveau de maîtrise du français, étant bien entendu qu'une bonne maîtrise de la langue est un facteur essentiel de la réussite dans toutes les facultés.

Il ne s'agit pas d'organiser des sortes d'examens d'entrée, mais plutôt de trouver des solutions aux carences rencontrées chez les étudiants.

Ces tests, d'abord proposés sur base volontaire, se sont généralisés, mais ils restent confidentiels et les résultats ne sont communiqués qu'individuellement à ceux qui le désirent.

Il ressort de ces tests les éléments suivants :

- les résultats varient peu d'une faculté ou d'une section à l'autre ;

¹⁷ Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive : les intervenants qui figurent dans cette rubrique se sont manifestés, soit eux-mêmes, soit par l'intermédiaire d'un collaborateur, lors des journées d'études à l'université de Liège sur « La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur » les 22-23 mai 1998, et la plupart d'entre eux avaient d'ailleurs été contactés antérieurement par les chargés de mission du CEF.

- **la performance moyenne des étudiants testés (59 %) n'est pas « catastrophique » et une partie importante d'étudiants obtiennent des notes supérieures à 60 %, mais peu d'entre eux ont de très bons ou de très mauvais résultats ;**
- **les lacunes en langue maternelle relèvent du domaine du vocabulaire et de l'orthographe**, tandis que la compréhension de textes courts et les questions de syntaxe ne semblent pas poser de problème (il n'est évidemment pas possible de demander un exercice plus global comme la rédaction d'un texte qui permettrait d'évaluer l'ensemble des performances).

L'objectif est de mettre à la disposition des étudiants des moyens de plus en plus adaptés et efficaces pour s'évaluer, se préparer, se perfectionner en vue d'augmenter leurs chances de réussite.

Il existe par ailleurs une volonté de collaboration avec l'enseignement secondaire (projet de logiciel destiné à l'enseignement secondaire) et un souhait de soumettre les étudiants aux mêmes tests à différents moments afin de constater les effets des « remédiations ».

Par ailleurs, le test a été soumis à différents groupes de contrôle afin d'être validé (d'une part, à des étudiants de 3 écoles secondaires et d'autre part à des étudiants de deuxième cycle des 8 facultés).

En ce qui concerne la probabilité de réussite, on peut émettre deux hypothèses : les étudiants améliorent leur maîtrise du français en cours d'études ou ce sont les étudiants qui maîtrisent le mieux leur langue maternelle au départ qui réussissent. Mais cette explication est assez réductrice et il est probable que de nombreux autres facteurs entrent en jeu. En fait, la maîtrise du français n'est jamais définitivement acquise et elle est à tout moment perfectible.

2.2. La recherche menée par le professeur B. WILMET¹⁸ à la faculté des Sciences de l'ULB (à partir de 1984).

Mme Bernadette WILMET, qui enseigne une discipline scientifique (la chimie) à l'Université Libre de Bruxelles, constate qu'une des principales causes d'échec en 1^{ère} candidature provient d'une maîtrise insuffisante de la langue (pauvreté du vocabulaire et de l'expression, manque de logique, médiocre compréhension du texte, notamment scientifique).

A partir de l'hypothèse que les échecs à l'Université sont notamment dus à une mauvaise interprétation des énoncés des questions, une recherche a été menée en 4 étapes :

- examen des questions (à choix multiples) proposées durant une dizaine d'années aux étudiants de première candidature polyvalente en sciences médicales et en sciences pharmaceutiques. Cette analyse a permis de répertorier **les erreurs les plus fréquemment commises : confusion de sens ou mauvaise compréhension des articulations logiques ;**
- élaboration de tests de 2 types :
 - * problèmes portant sur une matière identique, mais libellés de façon différente, le but étant de vérifier l'impact de la formulation ;
 - * problèmes relevant les uns de la vie courante, les autres du domaine chimique et calcul de la fréquence relative ;

¹⁸ Cette étude a aussi débouché sur la publication d'un ouvrage : DALCQ A.-E., VAN RAEMDONCK D., WILMET B., *Le français et les sciences, méthode de français scientifique avec lexique, index, exercices et corrigés*, Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve, 1989.

- création de batteries d'exercices d'entraînement destinés à éliminer les faiblesses linguistiques ou logiques repérées et à pallier ainsi les déficiences extérieures au concept proprement chimique ;
- expérimentation des exercices de remédiation.

Par la suite, un logiciel a été élaboré et mis à la disposition des étudiants dans le cadre d'un séminaire de remédiation.

Pour Mme WILMET, les exercices de remédiation, précédés puis suivis de tests, permettent aux étudiants suffisamment motivés de s'améliorer.

Mme WILMET estime que la réussite universitaire dépend entre autres du perfectionnement ou de l'acquisition des compétences de base, telles que la compréhension de l'oral et de l'écrit ainsi qu'une expression (orale ou écrite) rigoureuse. Ainsi, il est important de fixer des notions comme simultanété, antériorité, postériorité, cause, conséquence, condition, hypothèse, assertion, inclusion, exclusion, force, masse, poids, ...

L'étudiant doit également être capable d'utiliser les articulations logiques et l'organisation sémantique des énoncés.

En conclusion, le sentiment, assez largement répandu, qu'une insuffisante maîtrise de la langue constitue une cause non négligeable d'échecs en première candidature se trouve vérifié. Mais il appert qu'il n'y a pas qu'au cours de français qu'il faut être attentif à la langue.

2.3. Les observations du Centre de Méthodologie Universitaire de l'ULB.

Dirigé par Jean-Maurice ROSIER, ce centre était naguère intitulé Centre de perfectionnement en langue française et d'initiation aux techniques universitaires. Depuis des années, au sein de la faculté des Sciences psychologiques et de l'Education, une équipe mène un important travail qui promeut entre autres une autoformation destinée à tous ceux qui souhaitent se préparer aux exigences en matière de méthodes de travail et de compétences cognitives générales nécessaires pour aborder des cours apparentés aux sciences humaines, quelle que soit l'orientation choisie¹⁹. Les exercices proposés mettent tous en œuvre des compétences de type linguistique auxquelles les compétences cognitives générales sont étroitement liées, les deux aspects se révélant un outil indispensable pour traiter valablement des informations.

□ Conception d'une remédiation relative aux pratiques langagières nécessairement contextualisée et référée aux aspects disciplinaires.

Pour J.M. ROSIER et son équipe, c'est une conception très réductrice que d'attribuer l'échec aux lacunes linguistiques : non seulement bien d'autres paramètres jouent (à 75 %, d'après une étude menée aux F.U.N.D.P. par Marc Romainville, contre 25 % dus à la langue), mais en outre il est peu rigoureux de penser que la maîtrise des compétences linguistiques constitue un laissez-passer vers la réussite quelle que soit la discipline. La langue française ne peut pas se considérer simplement comme un véhicule à faire des modules de remédiation destinés aux autres cours.

¹⁹ Le centre publie différents fascicules parmi lesquels trois tomes intitulés Autoformation aux méthodes de travail, guide et exercices pour l'étudiant à l'entrée de l'enseignement supérieur : fascicule I (enquête – théorie – Textes et documents), fascicule II (Enoncés), fascicule III (corrigés).

On n'a jamais fini d'apprendre à lire et on ne lit pas n'importe quel texte de la même façon dans n'importe quelle discipline: c'est pourquoi il faut insister sur la nécessité de contextualiser toute remédiation en matière de savoir lire et écrire et le référer sans cesse aux spécificités disciplinaires.

Parmi les lacunes constatées chez les étudiants, ils notent l'absence de conceptualisation, de distanciation par rapport au texte : ils regrettent également l'absence de développement de processus de métacognition, constatant la grande difficulté des étudiants à expliquer ce qu'ils font, à comprendre ce qu'ils ne font pas, à utiliser un métalangage.

□ **Résultats des enquêtes destinées à effectuer une analyse des besoins.**

Des enquêtes ont été effectuées auprès des professeurs de 1^{ère} candidature d'une part et des étudiants d'autre part, parmi lesquels des élèves terminant leurs études secondaires et des étudiants inscrits en 1^{ère} candidature. Cette consultation a notamment confirmé qu'un élément déterminant de la prise de conscience d'une adaptation nécessaire réside dans le vécu de la première session de janvier, première grande confrontation aux exigences et aux modalités d'évaluation universitaire.

❖ **Principaux types de difficultés rencontrées par les étudiants d'après les professeurs et les étudiants.**

Tableau de comparaison entre les fréquences relatives exprimées en pourcentages des difficultés citées par les professeurs et celles rencontrées par les étudiants.

	% moyen Professeurs	% moyen Etudiants
Difficultés liées à l'expression - maîtrise de la langue française - maîtrise du vocabulaire spécifique - divers (ex. : lecture de graphiques...)	24,3 %	8,5 %
Difficultés de compréhension et approche superficielle de la matière	17,4 %	13,6 %
Difficultés liées à la structuration de la matière - difficultés à établir des relations - difficultés à résumer, à distinguer l'essentiel de l'accessoire	12,4 %	19,4 %
Difficultés liées à la compréhension des questions	8,6 %	13,6 %
Difficultés à structurer la réponse	5,4 %	17,35,4 %
Manque d'esprit critique	4,7 %	8,8 %
Manque de lectures	3,4 %	/
Divers : formalisation, visualisation dans l'espace	2,4 %	3,2 %
Antécédents des étudiants	10,7 %	/
Manque d'implication	6 %	12,4 %
Aspects affectifs	4,7 %	/

On voit que les principales difficultés soulignées ont trait à un manque de maîtrise des compétences en lecture et en écriture.

❖ **Importance des méthodes de travail.**

Tableau indiquant les fréquences relatives, exprimées en pourcentages, des méthodes de travail jugées prioritaires – de l'avis même des étudiants – dans la perspective d'un entraînement des futurs étudiants de l'enseignement supérieur.

	% moyen
- Les traitements relatifs à la structure profonde d'un cours (distinguer l'essentiel de l'accessoire...)	22,8 %
- Les traitements relatifs à la structure de surface d'un cours (plan)	15,3 %
- La prise d'informations (prise de notes,...)	14,9 %
- La mémorisation	14,4 %
- L'argumentation, la justification	10 %
- La restructuration personnelle de l'information	9,1 %
- L'exemplification	6,6 %
- Les traitements relatifs au code linguistique ou symbolique utilisé (reformulation, aide par schéma)	4,8 %
- Les exercices d'application et l'algorithmique	1,7 %
- Divers (conceptualisation, classification,...)	1,4 %

Ces indications confirment l'importance des méthodes relatives à la maîtrise des compétences en lecture et en écriture.

En conclusion de ces enquêtes, et dans la perspective d'études supérieures, on ne peut qu'affirmer l'absolue nécessité de maîtriser à la fin du secondaire les compétences essentielles de lecture et d'écriture qui semblent manquer cruellement à beaucoup d'étudiants.

Quant au point de vue des élèves terminant leurs études secondaires qui n'ont pas encore vécu la transition du secondaire au supérieur, leurs représentations des méthodes de travail à maîtriser restent peu précises : ils éprouvent des difficultés à décrire les mécanismes qui sont en jeu lorsqu'ils lisent, étudient, écrivent... A ce stade, la prise de conscience des changements à apporter à leurs propres méthodes ne leur apparaît pas de façon claire. Cette observation confirme **la quasi-absence de préoccupation des processus de métacognition au cours de l'enseignement obligatoire** (Cf. plus loin, la conception actuelle de la lecture).

2.4. Une enquête de l'UCL, Unité de linguistique française, service du professeur Klein.

Enquête sur la pratique du français au seuil de la première année universitaire.

En septembre 1989, un test ayant pour but d'étudier la pratique langagière des étudiants au début de leurs études universitaires a été proposé à près de deux mille deux cents étudiants entrant en première année à l'Université catholique de Louvain et à l'Institut libre Marie Haps de Bruxelles (dans la section des traducteurs et interprètes). Ce test, un questionnaire à choix multiples, était composé de quatre parties, portant respectivement sur la grammaire au sens large, sur le lexique, sur la reconnaissance des fonctions dans la phrase et sur les connecteurs.²⁰

Sur l'ensemble du test (90 questions), les étudiants ont obtenu globalement une moyenne de 59%. Mais les résultats diffèrent sensiblement suivant les domaines testés. **Le pourcentage de bonnes réponses atteint en grammaire : 66%, en maîtrise lexicale 40%, en reconnaissance des fonctions 84%, dans la maîtrise des connecteurs 50%.**

C'est donc la partie lexicale qui a obtenu le plus faible pourcentage de bonnes réponses suivie par la partie qui traitait des connecteurs.

Il est à noter que le lexique était testé à l'intérieur d'un contexte.

Les responsables de l'enquête ont également cherché à établir une relation entre la réussite à ce test et les résultats académiques des étudiants en fin de première année. Ils concluent qu'il existe une corrélation positive (0,29) entre la réussite à l'enquête et la réussite de l'année universitaire.

Après avoir procédé à une analyse des résultats, MM Klein et Pierret dans l'article dont il est fait mention ci-dessus formulent l'hypothèse suivante : « *On pourrait se demander si les résultats les plus faibles à savoir, ceux qui ont été obtenus dans les parties portant sur le lexique et sur les connecteurs, ne s'expliquent pas par une complexité commune de l'analyse exigée des usagers. Dans les deux cas, l'accès à la bonne solution implique une certaine maîtrise d'indices contextuels qui jouent un rôle pertinent ou non, selon qu'ils sont perçus de façon relationnelle (par rapport à la totalité de l'énoncé) ou, au contraire, de façon isolée, ponctuelle* ».

Ne serions-nous pas ici au coeur même du savoir lire ?

Institut de Pédagogie UCL et Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant Wallon : La formation-relais - Un dispositif pour étudiants en décrochage²¹.

Selon ce groupe de chercheurs, l'enquête préalable, destinée à ajuster le dispositif de remédiation aux besoins des étudiants en difficulté, a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques des étudiants échouant gravement en janvier. Parmi ces besoins, on note « les pré-requis dans la langue maternelle que ce soit en termes de vocabulaire de base ou de **compétences liées à la structure de la langue, notamment ses articulations logiques** ».

²⁰ CILL (Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain), 20, 3-4 (1994), 5-15.

²¹ J. Draime, B. Blanpain, A. Laloux, M. Lebrun, D. Lemaire, P. Wouters. Actes du 15^{me} colloque de l'AIPU, Liège, 1997.

2.5. L'éclairage des FUNDP.

Une équipe de chercheurs s'est attachée aussi à cerner les capacités de nouveaux étudiants afin de proposer des remédiations spécifiques. Marc Romainville (1997) en donne le compte rendu dans un article intitulé « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? »²².

Un test a été progressivement mis au point. Il a été présenté aux étudiants en tout début d'année. La première partie consistait en un test de maîtrise de la langue française (vocabulaire, compréhension de paragraphes, maîtrise des connecteurs logiques). « Les résultats montrent d'abord, qu'**un certain nombre de concepts, à partir desquels les discours des enseignants de première se construisent pourtant, ne sont pas maîtrisés par les étudiants** ».

Mais en ce qui concerne la **valeur de ces tests comme prédicteur de réussite, Marc Romainville n'y croit pas** : des corrélations positives mais faibles sont enregistrées entre les tests et la performance de l'étudiant. En effet, d'autres facteurs interviennent également : ils ont trait à la motivation de l'étudiant, à ses méthodes de travail ... Mais M. Romainville nuance son propos et pointe des **relations entre la maîtrise de la langue française et la réussite universitaire** : « Les résultats montrent cependant que la maîtrise des capacités mesurées par nos tests représente un des éléments facilitateurs de la réussite à l'université » (ib. P.85).

De même, Lindblom et Ylänne et al. (1996) cités par Marc Romainville montrent que « *le meilleur prédicteur de la réussite d'un premier cycle d'études médicales consiste non pas en des tests de pré-acquis spécifiques sur des matières (physique, chimie, biologie), mais en une épreuve de compréhension à la lecture et d'élaboration d'une synthèse d'un texte d'intérêt général* » (ib. p.84).

2.6. Aux FUCAM à Mons.

Bernadette Noël est responsable des procédures d'accompagnement des étudiants et dans cette optique administre un test de maîtrise de la langue française à tous les étudiants nouvellement inscrits. En 97, un taux de réussite de 52% a été récolté aux tests. Les principales difficultés observées sont essentiellement liées :

- à la capacité de **construire un résumé**, en particulier en ce qui concerne la capacité à distinguer l'essentiel de l'accessoire et à condenser les idées essentielles;
- à l'**utilisation correcte des articulations logiques** dans une phrase ;
- à la **maîtrise d'un vocabulaire** de difficulté moyenne et d'un emploi courant dans les matières universitaires ».

Les étudiants sont invités à prendre rendez-vous pour recevoir confidentiellement leurs résultats; ils sont alors orientés vers des procédures de remédiation lorsque les résultats le requièrent.

2.7. A l'Université de Mons-Hainaut.

Lors de sa communication au colloque de Liège (déjà cité), le professeur Didier DUPONT a fait état de ses observations. En ce qui concerne les difficultés rencontrées en français par les étudiants entrant dans l'enseignement supérieur, il **doute que les insuffisances linguistiques avérées soient les seules à devoir être mises en cause comme causes d'échecs**. Il se base notamment sur l'observation de questionnaires destinés à des étudiants de 1^{ère} candidature « médecine » et de l'Ecole d'interprètes internationaux.

²² Revue française de pédagogie, n°119, avril-mai-juin 1997.

Pour Didier Dupont, les difficultés des étudiants trouvent tout autant - ou même plus - leurs sources dans les procédures cognitives que dans la maîtrise linguistique, mais il est vrai que la distinction est parfois difficile à opérer entre « ce qui relève du linguistique d'une part, ou de connaissances du monde qui trouvent à s'exprimer dans le linguistique, d'autre part ».

Par ailleurs, les étudiants qui se présentent dans l'enseignement supérieur sont soumis à une rupture discursive : au supérieur, l'étudiant est massivement confronté à des discours théoriques et spécialisés qui se signalent surtout par une densité syntagmatique forte, une proportion importante de passifs et de nominalisation, le recours à des lexiques de spécialité, à des informations sous forme de schémas, de graphiques, à des organisateurs textuels, à une utilisation préférentielle de certains temps, à une place importante réservée aux informations implicites (inférences ...). Didier Dupont l'affirme, « Il n'y a rien d'extraordinaire à ce qu'au sortir du secondaire, l'ensemble de ces composantes ne soient maîtrisées qu'imparfaitement, tant en production, qu'en compréhension ».

Il n'empêche que dans le supérieur, « l'étudiant est confronté à des professeurs pour lesquels les caractéristiques de ce type de discours constituent un véritable habitus langagier ».

C'est donc bien l'articulation entre le secondaire et le supérieur qu'il faut repenser.

Si Didier Dupont estime que le secondaire a « sans doute à se poser certaines questions sur l'enseignement du français langue générale », c'est au supérieur principalement à pallier ces difficultés. En effet, la remédiation ne peut pas être seulement linguistique : l'intervention doit être contextualisée, elle doit porter sur les situations et les objets à propos desquels on observe les difficultés langagières. « ... il faut se faire à l'idée que ce qui est aujourd'hui vécu comme autant de lacunes à l'entrée dans le supérieur constitue, en fait, bien souvent des difficultés consubstantielles à la formation supérieure elle-même ».

Cette vision des difficultés des étudiants situées dans les domaines discursif et culturel implique, pour y remédier, une collaboration étroite entre professeurs de français et professeurs des diverses disciplines enseignées.²³

3. L'illettrisme.

«Il faut rappeler qu'en un siècle notre école a réussi à éradiquer l'analphabétisme (...) L'illettrisme, lui, recouvre différents degrés de difficultés en lecture. Il touche aujourd'hui de 6 à 8 % de nos jeunes adultes (...) On estime qu'entre 12 et 15 % d'élèves entrant au Collège ne peuvent pas aller au bout d'un texte d'une page » (Alain Bentolilla, interviewé dans Le Nouvel Observateur, 20/10/97).

²³ Didier DUPONT « La maîtrise du français, du niveau secondaire au niveau supérieur », journée d'études des 22 et 23 mai 1998, à l'ULg.

3.1. Qu'entend-on aujourd'hui par illettrisme, en quoi diffère-t-il de l'analphabétisme ?

Analphabétisme : « L'incapacité de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en relation avec la vie quotidienne ».

Analphabétisme fonctionnel : « Est dit analphabète fonctionnel quelqu'un qui est incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté ».

En 1979, ATD Quart-Monde préconise l'utilisation du terme **illettrisme**, préféré à celui d'**analphabétisme**, jugé trop péjoratif. « A partir de cette date, on distinguera les analphabètes qui ne savent ni lire, ni écrire et qui n'ont jamais été confrontés à l'enseignement du code écrit et les illettrés qui maîtrisent peu ou mal la lecture, malgré une scolarisation plus ou moins prolongée ».

(Définitions extraites de la revue EDUCATIONS, mars-mai 96).

Analphabétisme fonctionnel et illettrisme recouvrent donc les mêmes notions; leur usage varie selon les pays.

« La définition de l'illettrisme est une définition évolutive qui renvoie au stade de développement d'une société donnée.

C'est le mode de vie de cette société qui définira le niveau minimal de savoirs nécessaires à tout individu pour assurer son insertion socio professionnelle.

L'histoire de l'alphabétisation est intimement liée à l'histoire du développement économique comme du développement politique et culturel » (C. Stercq, 1997).

3.2. Des chiffres publiés en 1997.

Selon le collectif d'alphabétisation « Lire et écrire »²⁴, en Communauté française, on estime (faute d'étude globale sur le sujet) que le nombre d'analphabètes fonctionnels serait de 300.000 à 600.000 adultes soit de 10 à 15 % de la population.

Quelques données statistiques recueillies par « Lire et écrire » et décrivant le public qui recourt à ses services :

- les femmes représentent 58% du public total ;
- la tranche d'âge des plus de 25 ans est nettement la plus représentée ;
- les personnes de nationalité étrangère constituent 79% des apprenants ;
- les personnes aidées par les CPAS constituent la catégorie la plus représentée, la catégorie en second rang d'importance est constituée des apprenants sans revenus propres (femmes, jeunes à charge de leur famille, ensuite les chômeurs dont la proportion croît constamment) ;
- dans l'ensemble, près de la moitié du public n'a pas l'équivalent du CEB; les niveaux de scolarisation les plus fréquents sont, à Bruxelles, l'absence de scolarité et en Wallonie une scolarité primaire certifiée ou non certifiée ;

²⁴ « Lire et écrire » est un réseau qui s'efforce de fédérer les opérateurs d'alphabétisation et de formation de base des adultes; environ 140 organismes participent à ce réseau qui comptait en 1976, plus de 7000 apprenants en Communauté française de Belgique. 11 ASBL distinctes ont pour nom de famille « Lire et Ecrire » et sont reconnues comme services « d'Education permanente des adultes ».

- 1/4 du public a un niveau secondaire certifié (mais il s'agit aussi de personnes scolarisées à l'étranger) ;
- 16% du public qui fréquente ces Collectifs d'alphabétisation a obtenu en Belgique un diplôme certifié du Secondaire inférieur.

C'est sans doute ce dernier chiffre qui doit le plus nous interpeller au cours de cette analyse de l'acquisition des compétences en lecture : fréquentent donc ces collectifs d'alphabétisation plus de 1000 jeunes qui, tout en ayant obtenu le diplôme de l'enseignement secondaire inférieur, se trouvent illettrés.

Plus de 10% des adultes de la tranche d'âge 18-30 ans ont quitté la scolarité obligatoire sans avoir le CEB. ²⁵ .

On ne constate **pas en Belgique francophone de véritable politique volontariste pour endiguer l'illettrisme** : « *le fait que l'on ne soit pas doté de moyens d'évaluation de l'illettrisme est en quelque sorte, le baromètre de cet attentisme* » (C. BASTYNS, 1998). Il n'empêche qu'il serait nécessaire « *de délimiter d'abord précisément le phénomène que l'on quantifie* » (ibid.)

3.3. Pourquoi l'illettrisme aujourd'hui ?

Pourquoi semble-t-on se préoccuper aujourd'hui d'illettrisme et ne pas se contenter du recul général de l'analphabétisme, et du fait que le niveau global de formation de la population n'a jamais été aussi élevé ?

« *L'illettrisme n'est pas une invention, ni seulement une émotion d'une élite regrettant le paradis perdu d'un âge d'or culturel. La mutation économique en chassant considérablement les emplois manuels, a amplifié les exigences en matière de compétences en lecture et en écriture et, de ce fait, a rendu plus visible une situation* » (B. Lété, 1997).

La société post industrielle développe de nouvelles exigences à l'égard des travailleurs: le recul drastique des emplois de manoeuvre a créé de nouveaux besoins chez le travailleur qui se rend bien compte que les capacités instrumentales de la lecture et de l'écriture sont devenues indispensables pour obtenir un emploi. Le problème de l'emploi a entraîné une visibilité accrue des différentes formes d'analphabétisme.

Les nations deviennent elles-mêmes directement intéressées dans ces compétences.

Signe de cet intérêt, l'ouvrage publié par l'OCDE « Littératie, Economie et Société »(1995) qui est annoncé comme « *référence et destiné à mettre en évidence les liens qui existent entre la littératie ²⁶ et les rendements économiques nationaux (...). A mesure que les pays de l'OCDE continuent de se transformer en sociétés post industrielles , les stratégies de perfectionnement des capacités de lecture et d'écriture, qui s'inscrivent dans une vaste stratégie consistant à apprendre toute la vie durant, constitueront la pierre angulaire de l'action menée par chaque pays pour renforcer son avantage comparatif* ».

²⁵ Des chiffres précis et plus récents pourront être communiqués lorsque l'Institut national de statistiques aura publié la monographie, en cours d'édition, intitulée « Scolarisation, niveau d'instruction et insertion professionnelle ».

²⁶ La **Littératie** se définit en référence à trois types de capacités de lecture et d'écriture : la compréhension de textes rencontrés dans la vie quotidienne, la compréhension de textes schématiques (formulaires, cartes, graphiques ...), la compréhension de textes au contenu quantitatif.

L'illettrisme pose et posera de plus en plus problème donc par rapport à l'insertion professionnelle mais ce n'est pas tout : comme le dit Ph. Perrenoud (1997) « *Ce n'est pas l'illettrisme en soi qui fait problème, mais ses conséquences, dans le registre de l'image de soi, de l'humiliation, de l'exclusion symbolique, et de la mise à l'écart pratique des principales sources d'information et de maîtrise du monde* ».

3.4. Les causes.

Selon les chercheurs et praticiens de l'alphabétisation qui se sont penchés sur l'illettrisme, quelles peuvent en être les causes ?

« *La face visible de l'analphabetisme, c'est le décrochage scolaire* ». Les personnes en situation d'illettrisme qui ont été interrogées par « Lire et Ecrire » expriment toutes les mêmes causes : « Je ne savais pas suivre », « Je ne comprenais pas », « ça allait trop vite », « C'était trop compliqué », « Je me voyais dépassé par les autres », « Les professeurs ne répétaient jamais », le tout accompagné d'un profond sentiment de rejet. Ces termes suggèrent l'inadéquation de la matière et de l'enseignement face au rythme d'apprentissage des élèves, à leur langage... Dans ces situations, les enfants et leur famille se sont sentis en non-pouvoir sur l'école et c'est la démotivation qui s'ensuit.

La démotivation est aussi signifiante d'un décalage culturel entre le milieu socio-familial de l'enfant et l'école : « *Derrière le décrochage scolaire, apparaît un système scolaire discriminant et un milieu socio-familial en rupture culturelle avec l'école* :

- *un système scolaire discriminant : (...) « Comme dès le début de l'année, j'étais en retard, ils m'ont mis au dernier banc - Certains instituteurs se sont moqués de moi devant la classe ;*
- *un environnement socio-familial en rupture culturelle dans un triple rapport : rapport au travail, aux loisirs, au savoir» (Lire et Ecrire, 1985).*

Le problème ne tient pas au code grapho-phonétique mais au code culturel. Les enfants de milieux favorisés arrivent à l'école avec l'acquisition des 90% de la lecture (langage, référents culturels, fonctions de l'écrit, motivation....), il ne leur manque que le code grapho-phonétique.

Sur le plan descriptif, les praticiens de l'alpha observent que leurs « clients » lisent sans comprendre: ce qui leur manque surtout, c'est la démarche de formulation d'hypothèses.

Alain Bentolila (1997), quant à lui, donne une explication moins sociologique des causes de l'illettrisme. Pour lui, l'illettrisme est associé à une absence de sens de la communication : « *les illettrés, pour le dire vite, semblent n'avoir jamais saisi que la langue est un code rigoureux, qui permet si on le respecte de se faire connaître de destinataires inconnus, de gens qui ne savent pas d'avance ce qu'on va leur dire, ne connaissent pas le contexte, n'ont pas l'accès aux implicites que donne l'expérience partagée* ». Bentolila montre que **les illettrés ne se plient pas au texte, ne le considèrent pas comme une source d'information prioritaire.**

3.5. Quels seraient les remèdes ?

Selon l'étude réalisée par « Lire et Ecrire » **la solution est en partie dans une conception plus démocratique de l'école** qui implique que l'apprentissage se fonde sur l'expression des réalités vécues par l'enfant; **ce n'est pas le déchiffrement qui en est la base mais le repérage des entités signifiantes que sont les mots.**

D'autres aspects d'une école démocratique sont à prendre en compte :

- croire que chaque enfant est capable d'apprendre à lire et à écrire si on lui en laisse le temps, si on s'adapte à son rythme;

- proposer aux enfants une lecture intentionnelle et fonctionnelle, baser l'apprentissage et son contenu sur le vécu des enfants;
- évaluer la progression des enfants en valorisant les acquis;
- déscolariser les relations parents-école, mobiliser les parents dans le sens d'une pédagogie de la réussite (l'école est trop souvent pour eux symbole d'échec);
- se rapprocher de la culture des parents et aider les parents à se rapprocher de la culture de l'école.

Yves Prêteur et Barbara Vial dans une étude menée sur les « rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant » (1997) montrent combien **le rapport à l'écrit des familles est un facteur déterminant** pour la différenciation des représentations et compétences enfantines en lecture-écriture. Ils se posent évidemment la question de savoir comment réduire cette hétérogénéité et susciter chez certains enfants des rapports plus familiers avec l'écrit. Et ce n'est pas simple : « Il ne suffit pas de déployer une sophistication des dispositifs et des séquences didactiques (...) mais, inversement, le partenariat éducatif ne peut pas se réduire à la confusion des rôles et à la dilution des responsabilités », et c'est une fois de plus à une professionnalisation accrue des différents partenaires éducatifs que ces auteurs font appel. En effet, « dans ce partenariat à partir de l'école, l'objectif prioritaire de cette dernière reste l'enseignement-apprentissage contextualisé par des projets et non le déplacement (...) vers des activités périscolaires ou socio-culturelles ».

D'une manière générale, **les praticiens de l'alphabétisation des adultes, déplorent que l'apprentissage de la lecture ne se poursuive pas tout au long de la scolarité** : en dehors de la classe d'accueil et après celle-ci, rien n'est vraiment organisé pour compenser les faiblesses antérieures au niveau secondaire. Seuls certains enseignants volontaires prennent le problème à bras le corps (certains d'entre eux viennent même suivre des formations auprès du collectif alpha pour améliorer leurs stratégies d'apprentissage auprès des jeunes qui, bien que scolarisés dans le secondaire, ne savent pas lire).

Linda Allal et Ladislav Ntamakiliro (1997) rappellent les enquêtes de Girod (1991) suivant lesquelles, « *l'illettrisme est dans une mesure non négligeable imputable au fait que des capacités acquises pendant la scolarité obligatoire ne sont plus utilisées par la suite* ».

Pour Alain Bentolila, le problème doit se résoudre en partant des causes qu'il a cernées. « *Pour échapper à l'illettrisme, pour construire un rapport rigoureux à la langue, (...), il faut dès la prime enfance, rencontrer des médiateurs attentifs, disponibles mais exigeants, sans complaisance, qui permettent à l'enfant de faire l'expérience de n'être pas compris de son entourage et de la dépasser (...)* **pour aider l'autre à apprendre, il ne faut jamais faire semblant de le comprendre.** *Le rapport des illettrés à la langue semble se construire plus souvent dans l'indifférence que dans la surprotection* ».

« Lire, c'est comprendre » : fort bien, dit Bentolila, mais qui en doute? La question est de savoir comment on apprend à comprendre, à construire du sens. Pour Bentolila, apprendre à lire exige une intelligence des règles, du code, des usages et des stratégies de lecture de divers types de textes. Lui aussi insiste sur la nécessité de poursuivre l'apprentissage de la lecture tout au long de la scolarité pour le rendre irréversible.

Comment situer l'école face à ce problème de l'illettrisme ?

L'école a-t-elle sa part de responsabilité? Comme le note Besse (1995), cité par B. Lété (1997), « *l'école ne peut plus faire comme si l'illettrisme n'était pas son problème (...) elle doit prendre la mesure des écarts qui séparent certains de ses élèves de ses propres modèles langagiers et culturels et s'employer à les combler. (...) Cependant en identifiant une origine scolaire aux situations d'illettrisme, il est tentant d'en faire porter la responsabilité entière à l'institution scolaire. Là encore, il convient de ne pas confondre les causes et les conséquences et de réaliser qu'en définitive, l'école n'est chargée que de transmettre un certain savoir qui est lui-même le produit d'une vie culturelle* ».

En conclusion :

L'illettrisme est bien une réalité à combattre.

Le **décalage culturel entre l'école et la famille** est un facteur déterminant qui ne peut être résolu par l'école seule même si celle-ci a un rôle à jouer dans un partenariat éducatif facilitant.

Par ailleurs un manque d'**adaptation de l'école aux différents rythmes d'apprentissage** des enfants concourt aussi à créer de l'exclusion et donc de l'illettrisme.

La rigueur dans la découverte des **contraintes de la communication** et dans l'apprentissage du code écrit pourrait faciliter l'accès à une pratique aisée de la lecture.

C'est toute une attitude d'attente et de **recherche volontariste de signification face à l'écrit** qui devrait être particulièrement travaillée dans les classes.

Chapitre II.

L'apprentissage de la lecture dans un continuum pédagogique. Des données de la recherche aux programmes d'enseignement.

Préalable.

Pourquoi se poser la question des méthodes d'apprentissage initial de la lecture alors que le déficit principal apparaît plus tard dans la scolarité ?

Pour former de bons lecteurs-citoyens capables de s'insérer dans le monde du travail tertiarisé aujourd'hui, capables d'exercer les droits et devoirs démocratiques, capables de s'orienter dans les labyrinthes administratifs, trouvant dans la lecture plaisir et accès à la culture, il faut que l'école suscite, cultive, provoque une lecture « intelligente » chez les enfants.

« On demande ainsi à l'école de former des lecteurs polyvalents, passant avec une égale efficacité et ... un plaisir jamais démenti du récit au dialogue, de l'énoncé de mathématiques au résumé d'histoire, du formulaire administratif à l'article de journal. Les exigences en matière de lecture ont ainsi considérablement augmenté durant les vingt dernières années. La pédagogie séculaire de l'école primaire qui avait pour principal objectif de permettre de lire correctement un texte court « sans trébucher » et « en mettant le ton » ne correspond plus aux besoins économiques, sociaux et culturels nouveaux » (Bentolila et al, 1991).

Cette attitude de lecteur expert se construit dès la toute petite enfance et même si les compétences en lecture peuvent apparaître satisfaisantes au début de l'enseignement fondamental, la suite risque de ne plus être aussi positive si des attitudes fondamentales de lecteur compétent - c'est-à-dire en attente de signification, saisissant rapidement les indices porteurs qui confirmeront ou infirmeront sa progression rapide dans la compréhension - n'ont pas été installées dès l'abord. **Ces postures de lecteur confirmé dépendent en partie des premières relations au langage écrit que les adultes auront mises en place pour l'enfant.**

1. Le point sur les conceptions de la lecture.

N.B. Il est à noter d'entrée de jeu que nous faisons la différence, dans la présentation de l'argumentation, entre le concept « lecture » (point 1) et l'apprentissage de la lecture (point 2).

1.1. Qu'est-ce que lire ?

On ne peut se poser la question des méthodes d'apprentissage sans situer d'abord de quoi on parle, c'est-à-dire ce qu'on veut apprendre, d'où, la première interrogation est bien celle-ci : « qu'est-ce que lire ? ».

S'opposant à certaines croyances ancestrales, les pédagogues se situent fréquemment aujourd'hui en disant ce que lire n'est pas : lire, ce n'est pas déchiffrer, ce n'est pas établir la correspondance graphèmes-phonèmes, lire, ce n'est pas oraliser.

Dans les années 70/80, des auteurs français comme J. Foucambert (1976), J. Hébrard (1977) ont milité pour la lecture-compréhension; ils ont mis l'accent sur une approche qui soit plus naturelle (comme l'apprentissage de la langue orale), spontanée, où la prise de sens est première, et détachée, dans les premières démarches en tout cas, de tout déchiffrement.

En 1983, I. Cohen et A. Maufrey, dans un ouvrage décrivant l'état de la recherche, affirment : « *Plus aucun chercheur ne croit aujourd'hui à l'identité entre lecture et déchiffrement* ».

Mais il n'empêche que la problématique n'est pas, à ce stade, définitivement éclaircie : ces mêmes auteurs poursuivent en disant : « *L'acte de lire est en fait mal connu. L'apport de la recherche n'a pas atteint de conclusions définitives, et les certitudes ponctuelles sont l'objet de généralisations qui restent du domaine de la théorie, sinon de la polémique* ».

E. Charmeux, en 1994, décrit la compétence du lecteur en disant : « *Lire, c'est comprendre (...). Avoir compris, c'est avoir digéré pour en faire autre chose, c'est être capable de reconstruire avec d'autres mots, avec d'autres codes* ».

Mais comment en arrive-t-on là ? C'est ce que les chercheurs inspirés par la psychologie cognitive ont essayé de démontrer.

1.2. Où en est la recherche ?

La conception ancienne.

Elle repose sur la **correspondance graphèmes-phonèmes**.

Elle se caractérise essentiellement par la présence de la vocalisation, c'est-à-dire d'une activité des cordes vocales dans le circuit d'accès au sens.

Cependant, l'on constate que des enfants bons déchiffreurs ne sont pas capables de comprendre ce qu'ils vocalisent avec facilité; on ne peut donc dire qu'ils sont lecteurs.

L'activité intellectuelle qui conduit à la prise de sens ne peut se résumer à la maîtrise de la combinatoire (correspondance graphème-phonème); c'est entre autres elle qui, mal connue, est l'objet de la recherche actuelle.

La conception actuelle.

Des observations décisives ont conduit à réviser les opinions sur la lecture.

Un grand nombre d'exemples (« L'**as**, c'est toi qui l'**as** » « Il **convient** d'agir rapidement - Ils nous **convient** à leur fête » « Pierre **lit** le **livre** - Pierre **livre** le lit » et bien d'autres ...) sont là pour convaincre que la seule combinatoire ne conduit pas au sens.

D'autres aspects amènent à la même conclusion. Il en va ainsi de nos capacités de lecture idéographique : quand on lit 80, on ne voit ni n'entend, ni 4, ni 20; des mots partiellement écrits, des phrases incomplètes sont pourtant lues, c'est-à-dire comprises.

« **Tous ces exemples nous font découvrir que les mots ne sont pas les premiers indices permettant de comprendre un texte mais que c'est au contraire le texte - et le contexte -, qui permettent de comprendre les mots** » (E. Charmeux, 1994).

La conception actuelle diffère de l'ancienne essentiellement par l'exclusion du circuit parasite (oraliser pour comprendre) et la nature de l'activité mentale dans la prise de sens. La subvocalisation n'est pas exclue mais niée en tant que précédant la prise de sens, et à plus forte raison en tant que la permettant.

Les avis continuent à diverger quant à l'existence et à l'importance de la combinatoire au sein de l'activité mentale préalable à la prise de sens.

L'avènement de la **psychologie cognitive** a provoqué un développement important de la recherche sur la lecture experte dont les conclusions semblent aujourd'hui faire l'unanimité.

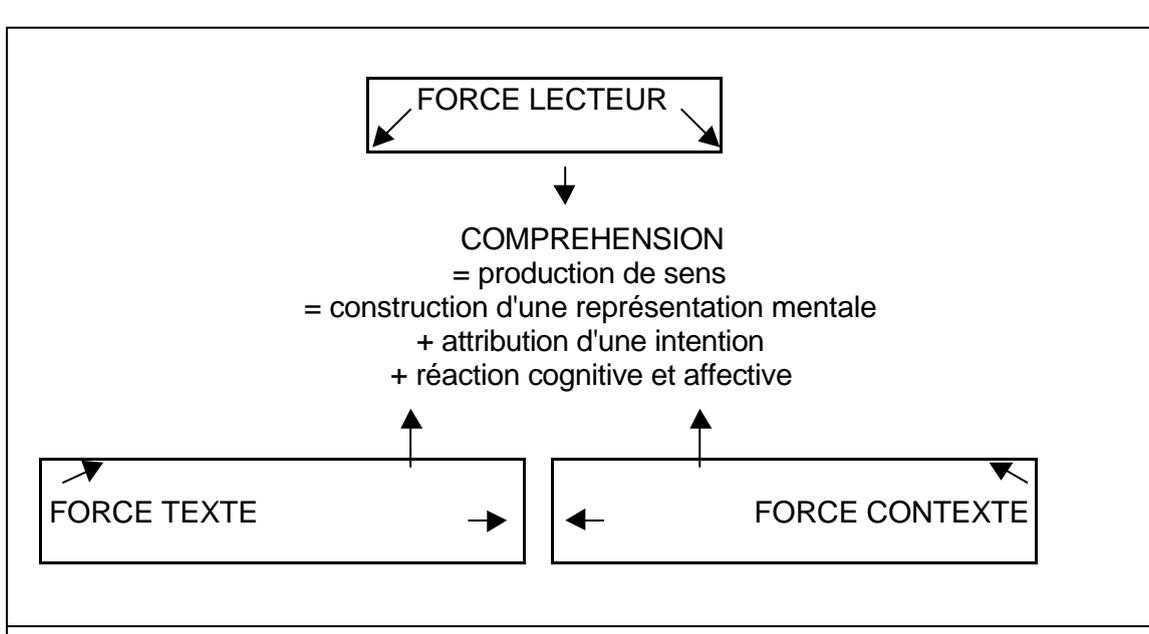
La psychologie cognitive a mis en évidence les stratégies de traitement de l'information (Tardif, 1992) et a souligné l'impérieuse nécessité de rendre les processus cognitifs transparents aux yeux des élèves (métacognition).

Dans ce cadre, les travaux sur la **lecture experte** ont permis de dépasser le débat sur la question de savoir s'il fallait commencer l'apprentissage par la voie du code ou par celle du sens. Ils ont permis de développer un modèle intégrant les deux compétences en faisant intervenir de manière interactive **trois composantes : le lecteur, le texte et le contexte.**

- ◇ **Le lecteur** : il dispose de connaissances sur la langue et sur le monde. « *La variable lecteur comprend les structures et les processus du sujet. Les structures correspondent à ce que le lecteur est et les processus, à ce qu'il fait durant la lecture* » (GIASSON, 1995).
- ◇ **Le texte** : il fournit l'intention de l'auteur qui s'exprime par la structure et le contenu.
- ◇ **Le contexte** : comprend les conditions entourant le lecteur : motivation, aspects relationnels, conditions physiques.

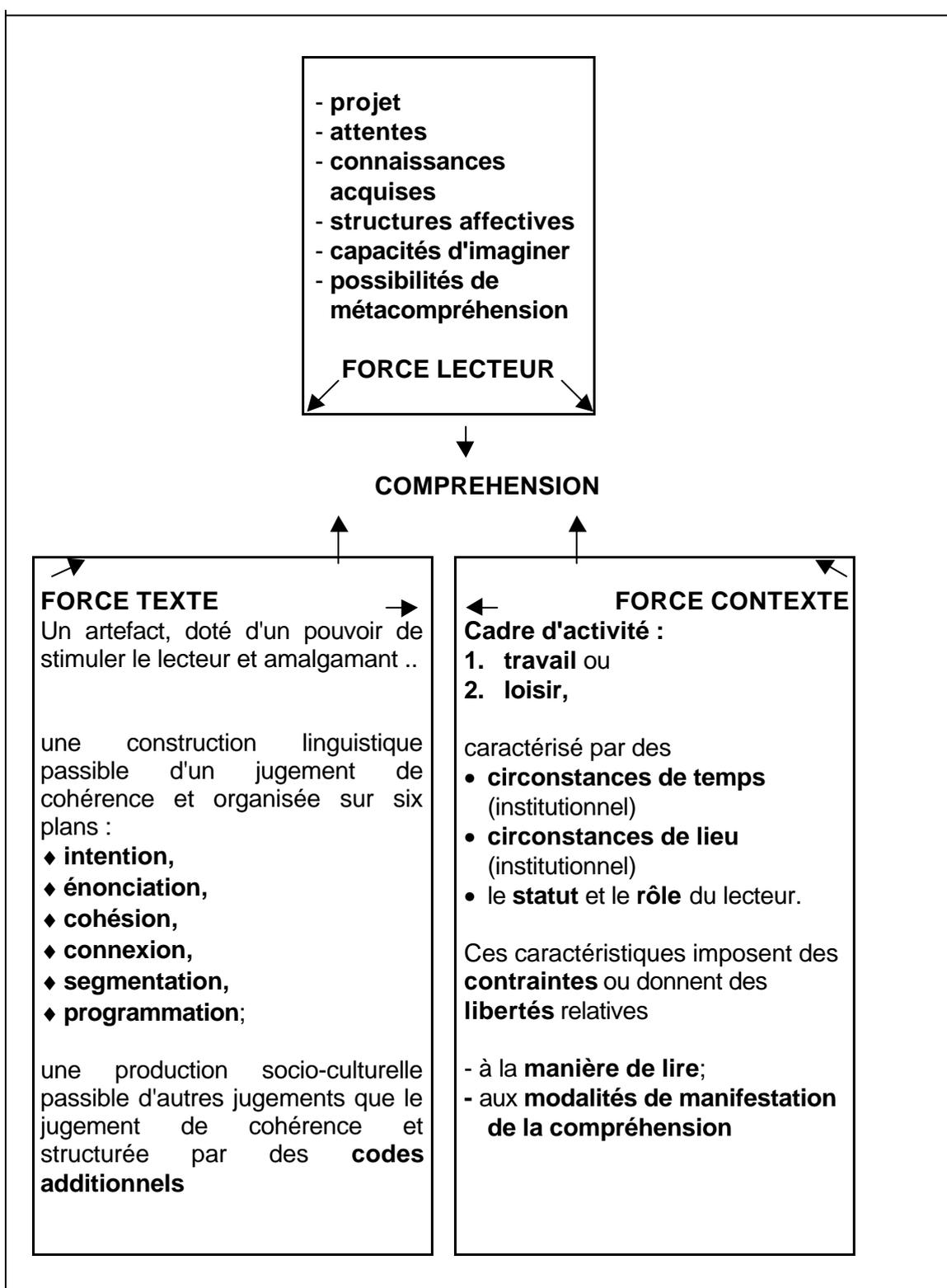
Jean-Louis Dumortier a proposé lors du récent colloque organisé à l'Université de Liège ²⁷ (1998) **le schéma suivant qui montre très explicitement ces forces impliquées dans l'acte de lecture :**

Fig. 1 La compréhension en lecture



²⁷ « La maîtrise du Français du niveau secondaire au niveau supérieur », 22 et 23 mai 1998.

Figure 2 Schéma analytique des forces impliquées dans l'acte de lecture (en gras, ce qui est susceptible de variation).



La compréhension en lecture est fonction de l'interaction continue entre toutes ces habiletés, ce qui induit d'aborder simultanément le sens et le code de manière intégrée : aborder à la fois la syllabation et le déchiffrement des mots et l'émission d'hypothèses sur ce que le texte peut vouloir signifier.

Les situations de lecture doivent s'envisager comme des processus de résolution de problèmes qui mettent en oeuvre, interactivement, les habiletés de lecteur: Jocelyne GIASSON (1995) identifie cinq types de processus développés par le lecteur compétent :

- des microprocessus (reconnaissance de mots, utilisation des correspondances grapho-phonétiques, l'identification de l'information importante de la phrase) ;
- les processus d'intégration (identification des liens entre les propositions par utilisation des mots de relation, des connecteurs) ;
- les macro-processus (identification des idées principales et utilisation de la structure du texte) ;
- les processus d'élaboration (prédiction, intégration des connaissances antérieures, images mentales, raisonnement sur le contenu) ;
- les processus métacognitifs (reconnaissance de la perte de compréhension et stratégies pour y remédier).

1.3. Qu'est-ce donc que lire ? Les points d'accord.

On ne peut donc plus camper aujourd'hui sur la position intenable de la lecture-déchiffrement. L'acte de lire est manifestement autre. Par delà les polémiques qui restent d'actualité, des convergences apparaissent sur des composantes essentielles de l'acte de lire. Quelles sont-elles ?

- **L'acte de lire se situe toujours dans une situation de communication.**
« Lire, c'est tenir dans une situation de communication différée le rôle de récepteur » (E. Charmeux, 1976).
- **Lire, c'est faire du sens directement à partir de l'écrit.**
« Lire, c'est comprendre avec les yeux » (L. Lentin, 1977).
« Lire, c'est percevoir directement des significations, (...) On ne perçoit ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations. » (E. Charmeux, 1976).
« Le langage écrit fonctionne comme un langage à part entière, au même titre que le langage oral, sinon qu'il s'agit ici, en quelque sorte d'un langage « pour les yeux » (S. Terwagne et A. Godenir, 1992).
« Lire, c'est mettre en interaction des informations visuelles (indices) avec des informations non visuelles (ce que le lecteur sait déjà) » (Franck Smith cité par Hermalle (1992).
- **La lecture est une activité productrice : c'est construire du sens.**
« Lire consiste à prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification » (Foucambert, 1976).
- **La construction de sens se fait grâce à l'anticipation** : émission d'hypothèses et vérification de ces hypothèses.
« Lire ne consiste pas à aller du texte à sa signification mais au contraire à faire des hypothèses sur une signification possible puis à vérifier ces hypothèses dans le texte » (J. Hébrard, 1977).
La démarche d'anticipation est considérée aujourd'hui comme un passage obligé.
« Ce principe d'une anticipation, fondée sur l'élaboration d'hypothèses, fait aujourd'hui l'unanimité. » (Cohen et Maufrey, 1983).
« La lecture n'est pas un processus linéaire et statique; elle est au contraire un processus dynamique.(...) Le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaye de les vérifier en cours de lecture » (giasson, 1995).

L'anticipation est un phénomène complexe à la fois culturel et linguistique, d'ordre sémantique mais aussi syntaxique, lexical et linguistique, elle suppose donc à un premier degré la connaissance de la langue.

C'est en prélevant des indices dans le texte que le lecteur vérifie ses anticipations. Le lecteur adulte ne perçoit du graphisme que quelques indices, ceux qui lui sont tout juste suffisants pour la reconnaissance. Quels sont les types d'indices qui l'orientent ? Ils sont typographiques (majuscules, taille et forme des caractères, blancs ...), ils tiennent à la ponctuation, à l'image globale du mot, à la nature idéographique de l'orthographe française, ils sont de l'ordre des indicateurs syntaxiques.

– **La lecture à haute voix fonctionne de la même manière.**

La lecture à haute voix, pour ne pas être ânonnée, implique une lecture silencieuse préalable à l'oralisation.

– **Savoir lire, c'est aussi savoir adapter sa lecture à son texte.**

« La majorité des mauvais en mathématiques est constituée d'élèves qui n'ont pas appris à développer un comportement de lecteur pertinent devant un écrit de ce type » (Bentolila, 1978).

Jocelyne GIASSON résume bien l'évolution de la recherche dans son livre, *La compréhension en lecture*, (1992) qui est toujours actuellement et unanimement considéré comme un ouvrage de référence en la matière :

« La conception de la compréhension en lecture a beaucoup évolué au cours de la dernière décennie. (...) Deux aspects principaux distinguent les modèles traditionnels de compréhension des modèles plus contemporains .

Le premier concerne la hiérarchisation des habiletés : la conception de la compréhension en lecture est passée d'un modèle centré sur des listes séquentielles d'habiletés à un modèle plus global orienté vers l'intégration des habiletés . (...) Le fait que la lecture soit une mosaïque d'habiletés isolées est de plus en plus remis en question, (...) il devient de plus en plus clair qu'une habileté apprise de façon isolée ne contribuera pas automatiquement à l'activité réelle de lecture.

La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique ; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens.

Le deuxième aspect concerne (...) le rôle du lecteur dans la compréhension. Autrefois, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher ». Il s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur. Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. (...) Pour reprendre la comparaison avec l'orchestre symphonique, nous dirons que tout comme pour une pièce de musique, il y a plusieurs façons d'interpréter un texte ; cette interprétation dépend des connaissances du lecteur, de son intention et des autres éléments du contexte ».

2. Les orientations de l'apprentissage basées sur les avancées de la recherche.

2.1. L'apprentissage initial de la lecture.

Les méthodes d'apprentissage initial de la lecture couramment utilisées à l'école, qu'elles soient analytiques, synthétiques, phonétiques ou globales même (dans la mesure où la combinaison de mots oralisés est aussi déchiffrement), accordent une place privilégiée à la connaissance des codes oral et écrit et aux relations qu'ils entretiennent.

Longtemps, les pratiques d'enseignement de la lecture ont reposé sur la certitude que pour comprendre un texte, il faut connaître le sens des mots qui le constituent et que pour en comprendre le sens, il faut pouvoir les prononcer.

« *Force est d'admettre que ce n'est pas la prononciation qui permet de comprendre, mais bien **la compréhension qui permet de prononcer*** » (E. Charmeux 1994).

Historiquement, différents courants se manifestent.

Les partisans des méthodes basées sur l'apprentissage des correspondances considèrent que l'apprentissage de la lecture se réalise par l'identification des lettres et leur mise en correspondance sonore. A partir du regroupement des différents sons, les enfants retrouvent les mots du langage oral et peuvent dès lors en percevoir le sens.

Les défenseurs des méthodes centrées sur la signification proposent par contre d'apprendre aux enfants à identifier des mots entiers et à lire des textes en reconnaissant ces mots. La décomposition de ces mots en lettres fait également partie de la méthode mais elle est secondaire.

Les partisans de l'approche dite du « langage intégré » partent du principe que les enfants devraient apprendre à lire comme ils ont appris à parler « naturellement ». A noter que le principe est difficilement applicable stricto sensu, ne fût-ce qu'en raison des caractéristiques et des contraintes de la langue écrite dont les conditions de production diffèrent de celles de la langue orale (communication différée).

Le passage par le code grapho-phonétique reste encore aujourd'hui l'objet de polémique. Il semblerait bien que tous les enfants ne passent pas par les mêmes stades d'acquisition de la lecture et dans le même ordre chronologique; les uns et les autres développent des stratégies dominantes qui n'apparaissent pas au même moment.

Mais de toute manière, **la lecture doit certes être proposée aux enfants comme une démarche de résolution de problèmes, formulation d'hypothèses suivies de vérifications.**

Cependant, **l'importance de la phonologie** ne devrait pas être négligée : les chercheurs cognitivistes s'y sont également intéressés: la prise de conscience du principe phonologique du langage oral semble avoir une importance dans l'apprentissage du langage écrit et précisément dans l'acquisition du principe alphabétique.

Il semble bien que l'entraînement phonologique puisse avoir des conséquences positives sur l'apprentissage de la lecture. Il y aurait causalité réciproque.

Puisque l'enfant ne dispose pas dès l'abord d'un oral analysé, il faudra donc l'aider à le développer.

Il faut donc bien penser l'apprentissage de la lecture en dehors de la dichotomie traditionnelle « son » - « sens » mais en conjuguant ces deux facettes.

L'identification de lettres ou la mémorisation de mots font partie des stratégies à développer. Elles devraient se vivre au cours de situations interactives entre l'enseignant et l'apprenti-lecteur ou entre les enfants eux-mêmes.

Le contexte social d'apprentissage doit également être pris en compte: tant sur le plan des groupements d'enfants pour effectuer les apprentissages que sur le plan de l'encadrement familial : la lecture a un ancrage familial important et il faut que l'école et les pouvoirs publics aident la famille à le réaliser.

Dans ce tour d'horizon, nous ne pouvons taire une recherche récente menée à l'UCL et toujours en cours dont quelques premiers résultats ont été publiés en 1996; elle porte sur la comparaison des compétences en lecture acquises par des enfants de 2ème primaire suivant la méthode d'apprentissage de la lecture qui a été pratiquée avec eux. Les conclusions actuelles de cette étude semblent montrer « *les avantages d'une méthodologie de l'enseignement de la lecture qui laisse une place importante à l'étude des mécanismes de décodage* ». (Braibant et Gérard 1996).

2.2. La poursuite de l'apprentissage dans l'enseignement fondamental.

Le développement des compétences en lecture : un apprentissage en spirale qui nécessite un continuum pédagogique.

Toutes les compétences en lecture sont en perpétuelle construction.

Pour conduire l'enfant à la qualité de lecteur expert, il est indispensable de poursuivre le développement des compétences en lecture au-delà du premier apprentissage.

Dans cette optique, J. Giasson (1995), quant à elle, parle de **lecteur en transition** au premier stade, et ensuite d'**apprenti stratège en lecture** et de **lecteur qui utilise des stratégies de lecture**.

Il s'agit que l'enseignement comporte une partie importante de stimulations à la lecture personnelle et de développement de la fluidité.

Les enfants seront amenés à reconnaître de plus en plus de mots instantanément et à lire par groupes de mots; ces processus ne s'acquerront pas de façon isolée mais en relation avec la compréhension.

Pour gérer sa compréhension (processus métacognitif), l'apprenti stratège doit acquérir des stratégies efficaces et variées :

- préparer la lecture, c'est-à-dire activer ses connaissances sur le sujet, se poser des questions, faire des prédictions, se fixer une intention de lecture;
- donner du sens à des mots peu familiers : analyser le mot ou utiliser la morphologie, utiliser le contexte, utiliser le dictionnaire de façon stratégique;
- comprendre les phrases complexes et les indices de cohésion;
- utiliser le schéma de récit;
- détecter la perte de compréhension.

Au cours des dernières années de l'enseignement primaire, l'élève approfondit ses stratégies de compréhension, notamment en essayant de repérer les idées principales. De cette manière, il pourra ensuite produire un résumé et utiliser la structure du texte dans des activités de production d'écrits. Il devrait alors être capable de faire des liens entre ces diverses lectures et d'objectiver certains aspects des textes.

2.3. La poursuite de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire.

Au premier degré de l'enseignement secondaire.

Grâce à un décloisonnement des sous-disciplines du français, le cours axé sur les quatre axes de la communication (lire , écrire, écouter, parler) accorde une priorité au développement des compétences en lecture-écriture.

Les actions menées antérieurement et visant au développement des compétences de base doivent être poursuivies : certains aspects qui feront l'objet d'un approfondissement aux 2^e et 3^e degrés doivent être initiés dans la continuité de ce qui a été abordé précédemment.

Par exemple, alors que dans l'enseignement primaire, cela a fait l'objet d'une simple sensibilisation, une attention plus particulière est accordée :

- à l'approche des spécificités des textes :
 - selon leur intention dominante (plaire et donner du plaisir, informer, enjoindre, persuader),
 - selon leurs structures ;
- selon la distinction « textes factuels et fictionnels » ;
- à la diversité des questionnements sur les textes : à l'audition, sans le texte, avec le texte, réponses orales ou écrites... ;
- à l'analyse des processus de métacognition, ou plus exactement dans le cas de la lecture, de métacompréhension, grâce à l'interaction suscitée entre les élèves pour les faire découvrir, expliquer et intégrer dans la progression des apprentissages individuels et collectifs... ;
- à l'affinement, entre autres, de la capacité inférentielle, une des clés de la lecture active, critique et autonome... ;
- à l'analyse des réactions des lecteurs d'ordre cognitif et affectif, à l'exploitation de leurs représentations mentales...

Il est vivement souhaité de concevoir des séquences d'apprentissage orientées vers des activités de communication, au cours desquelles les élèves sont invités à résoudre des tâches-problèmes. Cette conception intègre évidemment l'acquisition de savoirs. Le cours conservant à tout moment un caractère fonctionnel, l'appropriation des connaissances nécessite des activités de fixation et de structuration.

En ce qui concerne l'action à poursuivre en matière d'incitation à la lecture et de propagation du plaisir de lire, cette période est cruciale, car il convient d'assurer en douceur le passage entre la lecture des ouvrages pour enfants, en général fort appréciée, et l'approche ultérieure d'ouvrages plus classiques, sans dégoûter les jeunes adolescents de la lecture. Pour ce faire, la littérature de jeunesse constitue un passage obligé, hautement facilité par le très riche éventail d'ouvrages de qualité qui existent sur le marché du livre (nombreuses collections spécifiques). Quantité d'activités « autour du livre » doivent être intégrées au sein même du cours de français de façon à entretenir un climat continu d'ouverture au livre et d'échanges sur les lectures (création d'une bibliothèque de classe en cas d'absence de BCD dans l'école, recours aux services des bibliothèques publiques et fréquentation de celles-ci selon les endroits et les possibilités, éventuellement visites de librairies spécialisées, organisation de débats, initiation à l'expression d'avis argumentés à propos des livres lus, activités diverses débouchant sur l'écriture...). Progressivement, par le biais de la confrontation des opinions et des réactions aux lectures, une transition peut être initiée et développée entre l'éducation au jugement de goût et la formation au jugement de valeur, à une critique objective, qui se révélera indispensable par la suite lors de l'approche d'ouvrages de littérature plus classiques.

A travers tout l'enseignement secondaire, la préoccupation essentielle, en matière de lecture, ne doit pas être de former des spécialistes (ce sera le rôle de l'enseignement supérieur pour ceux qui en décident ainsi dans le choix de leur orientation), mais bien de former des « amateurs éclairés », grâce à des activités les plus proches possibles des pratiques sociales de référence.

3. Les implications méthodologiques.

Les principes de base :

- La lecture s'acquiert en lisant et en lisant effectivement dans des situations fonctionnelles, ce qui entraîne la motivation de l'élève et la centration sur la recherche de sens grâce à la possibilité ainsi créée d'utiliser des éléments de contexte connu.
- On mettra en place et on fera fonctionner chez l'apprenti-lecteur les stratégies de lecteur confirmé et non des stratégies d'ânonnement; on suscitera la prise de conscience des stratégies utilisées.
- On variera au maximum les situations de lecteur afin que l'enfant dispose d'un comportement varié de lecteur et qu'il sache l'adapter aux nécessités de sa lecture.
- L'apprentissage se fera sur le mode transactionnel : relations interpersonnelles et relation au texte.

Les corollaires : comment réaliser l'apprentissage ?

1. Par le développement continu de l'**expression orale**.
Christine Gaux et E. Demont (1997) démontrent que « *Les connaissances explicites de la structure du langage oral, ou capacités métalinguistiques, acquises antérieurement et conjointement à l'apprentissage de la lecture, prennent part au développement de la lecture et de sa maîtrise.* »
2. Par un **environnement riche d'écrits** constamment sollicité qui alimente le désir et le **plaisir de lire** (dès la maternelle, fréquentation de la bibliothèque, lecture d'images, environnement d'écrits au quotidien dans la classe pour en soutenir l'organisation, la mémoire...).
3. Par une prise de conscience des **fonctions de l'écrit** dans les activités de classe :
 - fonction-communication (correspondance, affiches,...) ;
 - fonction-mémoire (livres de vie, de recettes...) ;
 - fonction-documentation (constitution de dossiers de documentation...) ;
 - fonction-plaisir (contes ...).
4. Par l'instauration d'une **attitude d'attente face à l'écrit** :
 - en favorisant la démarche d'anticipation chez les enfants face à des situations d'ordre divers (la formulation d'hypothèses sur l'issue d'un récit, d'une expérience...);
 - en stimulant l'enfant à donner dès l'abord du sens au langage écrit ;
 - en l'incitant à rechercher par la médiation du contexte les éléments qui lui permettront à la fois de formuler des hypothèses et de vérifier sa compréhension.
5. En **associant rapidement la lecture à l'écriture** : l'écriture impose l'organisation, la clarification, la simplification de la pensée, la prise en compte du récepteur dans une situation de communication où le langage non-verbal ne peut agir. Toutes ces qualités assurent une meilleure approche du langage écrit en situation de récepteur.
6. En prenant conscience des **représentations des enfants sur le système écrit** avant son entrée à l'école (les césures, les diverses longueurs de mots sans relation avec le sens, etc.) : elles diffèrent profondément de celles de l'adulte.

7. En insistant sur certaines **techniques d'apprentissage** :

- en favorisant la reconnaissance globale de mots dès la maternelle (écrits au quotidien, reconnaissance de prénoms...);
- en suscitant la prise d'indices graphiques (par exemple dans l'opération de reconnaissance de mots) ou typographiques ;
- en développant l'approche phonologique (jeu de rimes, allitérations, syllabation, ...);
- en suscitant diverses activités de prise de conscience du schéma corporel, latéralisation, discrimination perceptive, motricité fine, développement de la fonction symbolique, de la perception des rythmes, etc... qui sont utiles au développement et à l'épanouissement de l'enfant : il reste indispensable de les mener parallèlement à l'apprentissage de la lecture comme activités d'accompagnement, et non de préparation à celui-ci.

8. En développant la **capacité d'inférence**.

La capacité d'inférer est essentielle dans le cadre d'une conception de la lecture comme étant un processus interactif au sein duquel la composante ou la force "lecteur" est considérée comme incontournable.²⁸

L'inférence est la démarche mentale du lecteur

- qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un texte
 - entre eux,
 - et/ou
 - avec sa base de connaissances, son expérience du monde et avec ses schémas mentaux ;
- pour construire une signification ;
- qui n'est pas explicitement donnée dans le texte.

L'inférence consiste en un calcul nécessaire pour comprendre, ce qui la différencie de l'hypothèse qui est une simple supposition sur la suite possible d'un texte.

Le "pouvoir-inférer" constitue une dimension essentielle de la capacité d'intégrer le sens des phrases successives d'un texte pour lui conférer une cohérence globale, autrement dit pour voir en lui tout autre chose qu'une suite aléatoire ou chaotique de propositions. C'est un critère essentiel qui distingue les "bons" lecteurs.

9. **En maintenant un rapport permanent entre les compétences de lecture, d'écriture et de parole.**

L'évaluation de la compréhension en lecture implique nécessairement la manifestation de cette compréhension.

A l'école, l'élève peut manifester qu'il comprend en répondant à des questions à réponses choisies (vrai ou faux, Q.C.M., appariements etc...). Dans ce cas – et dans ce cas seulement – les compétences d'écriture et de parole n'interviennent pas. Elles interviennent dans tous les autres, soit que l'on manifeste sa compréhension oralement, soit qu'on la manifeste par écrit. Il convient donc d'être très attentif au développement des compétences de parole ou d'écriture qui conditionnent la manifestation de la compréhension en lecture. Les compétences de communication étant interactives, il ne faut jamais perdre de vue que l'apprentissage de la lecture va de pair avec celui de la manifestation de la compréhension.

²⁸ Cf. *Pistes didactiques Lecture, dossier pour les enseignants, 1997, D.E.R.F., Bruxelles.*

10. Par la pratique de la **différenciation**, en permettant l'émergence chez l'enfant de stratégies différentes de lecteur aux différents moments de son apprentissage.
Christine Barré-De Miniac (1997) dans l'introduction de la deuxième partie de son ouvrage sur l'illettrisme souligne, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture à l'école, « ... **la nécessité d'une aide individualisée qui prenne en compte les compétences reconnues et les stratégies spontanées repérées en situation** ».
11. Par la pratique de la **métacognition**, les élèves seront sensibilisés aux stratégies de lecteur: aidés par un questionnement de l'enseignant, ils prendront conscience des procédures qu'ils utilisent et du lien entre la stratégie utilisée et son efficacité.
12. Toutes ces procédures se vivront dans un climat de **conflit socio-cognitif**. Les recherches mettent en évidence que si l'environnement matériel (classes fournies en livres) est une condition importante de motivation, « *la notion de partage revient comme un leitmotiv, indiquant que l'entrée dans le monde des livres est favorisée par les interactions avec autrui, qu'il s'agit d'un apprentissage socio-culturel* » (S. VanHulle, 1997).

La pédagogie de la lecture devrait être envisagée selon un double modèle d'apprentissage :

- * **acquisition des stratégies du lecteur adulte avec une recherche active de sens mais accompagnée d'exercices systématiques d'analyse et de synthèse.**
- * **dialectique entre les situations fonctionnelles de réception et de production et les activités de structuration.**

4. Une analyse succincte des programmes de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en Communauté Française.

- * En 1985, le **programme officiel des activités pour l'école maternelle** prend distance par rapport à tout apprentissage précoce de la lecture comme face à une activation intensive des dits pré-requis (schéma corporel, latéralisation, discrimination perceptive...); il recommande de placer l'enfant dans des situations réelles de lecteur, de « *fournir à l'enfant des stimulations écrites au travers d'une pratique fonctionnelle de l'écrit* ».
- * **Le document officiel « matières et programmes » de 1985**, toujours d'actualité, présente les grandes lignes d'une méthodologie: son esprit général tient dans ces termes : « *la méthode de lecture doit donner priorité à la recherche de sens en développant l'aptitude à utiliser les diverses prises d'indices comme outil au service de la compréhension. Le maître doit savoir que la compréhension engendre motivation, stimulation, plaisir.* »
Il privilégie le développement des « *connaissances instrumentales* » plutôt que des « *connaissances factuelles* ». Il insiste sur la diversité des fonctions de l'écrit et demande qu'elles soient concrétisées dans l'apprentissage scolaire.

- * **Le document « Socles de compétences »** publié en 1994 (mais un nouveau document est en préparation et en ce qui concerne les compétences de base, celui-ci présentera les différentes compétences dans le cadre d'une progression s'étalant de la 1^{ère} année primaire à la fin du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire) sous l'égide du Ministère de l'Education constitue aujourd'hui la référence essentielle.

Dans le domaine de la lecture, ce document privilégie les stratégies de recherche de sens et évoque des compétences analytiques et visuelles qui permettent entre autres l'établissement des correspondances grapho-phonétiques les plus fréquentes.

Le programme précise que c'est « *tout le long de l'école primaire* » que cet apprentissage doit se réaliser « *progressivement* » mais il ne donne aucune indication supplémentaire sur des objectifs ou des activités caractéristiques qui seraient à développer après réalisation de l'apprentissage initial.

- * **Le programme intégré de l'Enseignement Libre subventionné** (1994) distingue systématiquement les activités fonctionnelles, saisies dans le concret quotidien, des activités de structuration qui ont pour objet de développer différentes stratégies d'accès à la compréhension du texte.

Au stade de l'école maternelle, le Programme Intégré insiste particulièrement sur l'établissement d'une motivation à la lecture et d'une familiarisation naturelle avec l'écrit « *Elle (l'école maternelle) familiarise (..) au monde de la langue orale et écrite, aux lieux, aux objets de lecture, à la variété de la langue, fait découvrir les particularités de l'écrit, aide à saisir les premiers indices linguistiques pour se les approprier. Elle met en évidence la place essentielle de l'écrit dans la vie quotidienne: découvrir des écrits nombreux, et diversifiés, rencontrer le livre, écouter des récits lus...*

Elle met en place un comportement actif, vigilant de construction de sens et d'observation du code. Elle se préoccupe de préparer ainsi l'enfant à une lecture authentique. » (Plan des activités).

Les objectifs présentés par le document Programme Intégré sont très proches de ceux figurant dans les documents officiels :

1. *Orienter sa lecture en tenant compte des éléments de la situation de communication*
2. *Elaborer des contenus (émettre des hypothèses , relier des informations, distinguer l'information textuelle de l'interprétation).*
3. *Dégager l'organisation générale du texte.*
4. *Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.*
5. *Interpréter les unités lexicales et grammaticales.*
6. *Interpréter les indices orthographiques , y compris la ponctuation.*
7. *Percevoir la dimension non-verbale du texte (indices typographiques, schémas...).*

Cependant, le Programme Intégré détaille davantage le travail à effectuer sur les unités non significatives (associer les consonnes et voyelles pour produire des syllabes), tout comme sur la lecture de mots en associant des stratégies de contexte à celles qui permettent l'identification des lettres et des syllabes.

En conclusion de l'analyse des programmes pour l'enseignement fondamental.

Il apparaît assez clairement que les derniers documents «programmes » publiés sont centrés sur les compétences à acquérir tout en laissant aux enseignants une grande liberté à l'égard des méthodes.

L'accent est mis sur les stratégies de recherche de sens.

L'enseignement du code donne lieu à peu d'indications tout comme le développement des capacités à utiliser simultanément diverses stratégies de lecteur (utilisation du contexte, prise d'indices, reconnaissance globale de mots, déchiffrement, correspondance grapho-phonétique...) et les exercices qui permettent d'y accéder.

* **Les programmes de lecture pour le premier degré de l'enseignement secondaire et les pistes pour les autres degrés.**

Les programmes de l'enseignement secondaire du réseau organisé par la Communauté française de 1990 à 1995 : celui du 1^{er} degré (1990) commence par une introduction aux différents programmes.

« *Ces programmes ont été considérés comme précurseurs, les responsables ayant saisi très tôt les tendances prédominantes tant dans le domaine des sciences de l'éducation que dans les secteurs de la recherche scientifique qui concernent particulièrement la pédagogie du français* »²⁹ et ceci notamment en ce qui concerne la lecture.

Centrant la pédagogie sur l'apprenant, l'accent y est mis sur le développement des aptitudes à la communication linguistique efficace, en mettant au service des activités de production et de réception les connaissances relatives au code linguistique et aux discours. L'enseignement du français doit également concourir à la formation intellectuelle et affective des élèves. Plus particulièrement, en matière de lecture, la visée poursuivie est de former des lecteurs capables de tirer profit de toutes sortes de textes, d'adapter leur comportement aux spécificités des écrits observés et aux caractéristiques de la situation de lecture dans laquelle ils se trouvent. Privilégiés aux contenus, les objectifs sont répartis degré par degré selon les quatre axes « écriture, lecture, parole et écoute ». Conçue telle un plan de formation centré sur l'apprentissage, la problématique de la lecture n'y est pas confondue, comme dans des programmes précédents, avec l'étude de texte. Les programmes contiennent un répertoire de savoir-faire qui doit inciter les professeurs à envisager de manière critique les activités menées avec les élèves et à mesurer le rapport entre celles-ci et les composantes du savoir-lire. Par ailleurs, « *Le professeur doit avoir le souci d'inscrire les activités de lecture dans le cadre d'un projet et d'adapter le questionnement des textes à ce projet* » (1990, programme du 1^{er} degré). Le décloisonnement des diverses activités du cours de français est préconisé et induit la construction de séquences de lecture-écriture. En ce qui concerne les écrits littéraires, qui entrent nécessairement dans les circuits de la communication, leur approche s'inscrit dans le cadre d'une éducation du goût et du jugement susceptible de contribuer à former des lecteurs éclairés.

Le programme insiste sur un paramètre important en matière de développement des compétences en lecture, l'évaluation dont il tient à nuancer les aspects en insistant sur la nécessité de ne pas confondre le contrôle des connaissances et l'évaluation de leur mise en œuvre dans des actes de communication. Il demande ainsi de faire la part belle à l'évaluation formative, d'entraîner les élèves à s'entrévaluer et à s'autoévaluer. L'interaction pédagogique doit entre autres avoir pour objectifs de donner le goût de la lecture, l'envie de confronter ses opinions avec les autres, de faire découvrir le plaisir d'écrire...

Le programme de l'enseignement secondaire du réseau libre subventionné.

Programme de Français destiné au premier degré de l'enseignement secondaire de type I et articulé au Programme Intégré de l'enseignement fondamental, (1994) Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique - Conseil Central de l'Enseignement Primaire et Maternel Catholique.

²⁹ Extrait de l'introduction à un document officiel distribué à la demande de l'Inspection dans tous les établissements du réseau de la C.F., *Réflexions didactiques et recommandations pédagogiques aux professeurs de français*, par Jean-Louis DUMORTIER, CAF, Tihange 1998.

Ce programme souligne l'impérieuse nécessité de poursuivre l'apprentissage de la lecture au-delà de l'école fondamentale, en veillant à diversifier les types de lecture, en amenant les élèves à prendre conscience de leurs démarches de compréhension, en associant l'écriture à la lecture.

Ce programme vise l'acquisition de compétences qui sont de l'ordre de celles définies par les recherches actuelles sur le savoir-lire mettant en scène le lecteur, le texte et le contexte, l'élaboration de significations par la démarche d'anticipation.

La capacité de dégager l'organisation générale du texte, de percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases, d'interpréter des unités lexicales et grammaticales, des indications morphologiques, syntaxiques, orthographiques, typographiques sera travaillée au cours d'activités fonctionnelles et d'activités de structuration pour lesquelles le programme fournit de nombreuses pistes.

Programmes Enseignement Secondaire de type I, Langue Maternelle, 1reB, 2me année professionnelle, 2me et 3me degrés professionnels, (1992) Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique.

Ici aussi, c'est l'objectif de compréhension au travers de la construction de sens qui est visée; celle-ci répondant à un projet de lecture.

Si le programme se base sur la même conception de la lecture que celle qui est proposée ci-dessus et le même type de compétences à travailler, il souligne aussi particulièrement l'importance sociale de la lecture et dans cet esprit la nécessité de développer le plaisir de lire et une approche très variée des types de lecture.

Programme Enseignement secondaire de type I, français, 2me degré de transition générale et technique et de qualification technique, (1996) Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 1996/0279/083.

Ce programme qui est le dernier en date, aborde simultanément et dans le même chapitre « Lire et Ecrire » : c'est une première et ici donc cette articulation de la lecture et de l'écriture qui était une recommandation devient opérationnelle. Par ailleurs, le texte littéraire prend une place de première importance.

« Lire et écrire, c'est construire du sens » est-il rappelé et si le professeur doit observer et comprendre les mécanismes de lecture et d'écriture de l'apprenant pour faire évoluer son apprentissage, l'élève quant à lui devra développer les processus métacognitifs qui le feront progresser. Dans l'ensemble, ce sont les compétences travaillées depuis le début du secondaire qui continueront à faire l'objet de l'enseignement tout en intensifiant le travail sur les types de textes et sur les documents audiovisuels.

En conclusion de l'analyse des programmes pour l'enseignement secondaire.

Tous ces programmes accordent une grande importance au Lire-Ecrire et à la continuité de ces apprentissages tout au long du Secondaire. L'accent est mis sur les processus de construction de sens et sur une approche « transactionnelle » de la lecture qui concerne simultanément les pôles lecteur(s), texte et contexte.

5. Le rôle primordial de l'enseignant.

« Et si au lieu d'exiger la lecture, le professeur décidait soudain de partager son propre bonheur de lire? » Daniel Pennac³⁰

³⁰ Comme un roman, Gallimard, 1991.

5.1. L'enseignant, comme modèle de lecteur et médiateur.

L'enseignant est un élément déterminant de la qualité de l'apprentissage de la lecture au-delà même de la méthodologie utilisée. Il importe d'avoir conscience du fait que c'est la propre conception de l'enseignant sur la lecture qui sera déterminante dans la qualité de l'apprentissage. « *Depuis de nombreuses années, les recherches en éducation concordent sur un point : la variable la plus importante pour la réussite en lecture des élèves n'est pas la méthode utilisée, mais l'enseignant lui-même (...). Parmi les facteurs qui relèvent de l'enseignant, la conception de ce qu'est la lecture représente l'un de ceux qui influencent le plus sa façon d'enseigner.* » (Giasson, 1995).

Jean-Marc Braibant et François-Marie Gérard (1996) dans une étude approfondie de la littérature scientifique sur le sujet tirent des conclusions similaires. Evoquant le strict domaine de la lecture, ils reprennent une conclusion formulée par Mingat à la suite d'une étude réalisée en France : « *... il apparaît plus important de savoir dans quelle classe est scolarisé un enfant (avec tel maître plutôt que tel autre) que de savoir que tel enfant présente telle ou telle caractéristique pour connaître (comprendre, prévoir) les acquisitions qu'il fera ultérieurement* » (Mingat, 1983).

De même, contrairement à une opinion répandue dans le milieu de l'enseignement, de nombreux travaux réalisés en France et en Belgique indiquent que l'école ou la classe fréquentée par l'élève exercent sur le rendement en lecture une influence plus déterminante que l'origine sociale. Selon Bressoux (1994), l'école peut exercer sur cet apprentissage un impact plus important que l'origine sociale; les performances des écoles ne semblent pas non plus tenir essentiellement à la composition du public d'élèves mais elles seraient plutôt de l'ordre des pratiques pédagogiques, des représentations et attentes des enseignants.

Différentes recherches comparatives sur les méthodes d'apprentissage utilisées ont tendance à démontrer que **la relation de l'enseignant à l'élève et sa propre relation à la lecture représentent des facteurs qui ont un impact plus grand sur la qualité de l'apprentissage que le choix de la méthode.**

5.2. L'importance de la formation des enseignants.

Nous l'avons donc clairement souligné, l'effet-maître est fondamental dans l'apprentissage de la lecture.

La formation des enseignants prend donc ici encore une importance toute particulière.

Quel en est l'état des lieux en ce qui concerne l'importance accordée à la lecture et à sa transposition didactique ?

Pour aborder cette vaste question, dans le cadre de ce dossier, nous ne pouvons utiliser qu'un seul petit bout de la lorgnette : les programmes de formation des enseignants du Fondamental et du Secondaire.

Mais il faudra ajouter à cette approche réductrice des avancées telles celles qui sont proposées par la recherche-action mentionnée au Chapitre III (S. Vanhulle, 1997)

Les programmes officiels pour l'enseignement supérieur pédagogique.

Le programme de psychopédagogie a été revu récemment (il aborde de manière approfondie les compétences professionnelles transversales); par contre, les programmes disciplinaires sont toujours en cours de révision, nous devons donc nous reporter au programme de 1985.

Au niveau de l'école maternelle comme de l'école primaire, le programme recommande simplement « d'inciter les étudiants à la lecture et de leur faire prendre conscience de l'utilité culturelle et professionnelle de la lecture ». En ce qui concerne la didactique, le document renvoie au « Programme des activités de 1985 » publié pour ces deux niveaux.

Le programme officiel pour l'enseignement supérieur pédagogique, section enseignement secondaire, sous-sections : Français-Histoire, Français-Morale a été revu et diffusé en 1995.

Le volet « lecture » comporte à lui seul 21 pages dont une riche bibliographie. Il situe les démarches dans une conception actuelle de l'acte de lire (cf. notre chapitre précédent).

Ce programme du secondaire considère que l'apprentissage du savoir-lire reste une tâche de l'enseignement secondaire et qu'il s'agit d'y former les étudiants.

« (...) le futur AESI doit être, à la fois, celui qui rend possible l'apprentissage du savoir-lire et celui qui donne ou qui avive le goût de la lecture (...). »

Pour ce qui est du goût de la lecture, le programme détaille l'importance de la littérature de la jeunesse et de son approche par l'étudiant.

En ce qui concerne l'apprentissage du savoir-lire : les candidats à l'AESI devront disposer des connaissances scientifiques suivantes : des connaissances relatives à la théorie de lecture, les connaissances relatives aux compétences de lecture fondamentales, les connaissances relatives aux typologies textuelles, les connaissances issues des recherches en narratologie, les connaissances relatives au discours poétique, les connaissances ayant trait à la grammaire de texte, à l'énonciation et à la pragmatique textuelle, des connaissances élémentaires ayant trait aux genres littéraires, des connaissances d'ordre didactique et d'ordre pédagogique concernant les pratiques d'apprentissage et d'évaluation en lecture.

Tous ces aspects sont détaillés et précisés dans le document-programme.

Les programmes de l'enseignement libre catholique.

Ils sont tous datés de 1985, ils sont annoncés « provisoires » et n'ont pas encore été revus.

Le programme de « langue maternelle » pour l'enseignement préscolaire dans le domaine du langage écrit demande que soit abordée « la méthodologie de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et de leur phase préparatoire » et souhaite voir développer la « capacité de choisir, d'utiliser, voire de créer des outils pédagogiques en vue de la préparation à la lecture et à l'écriture » ainsi que toute une sensibilisation, au plaisir de lire incluant la pratique de la bibliothèque de classe.

En ce qui concerne l'enseignement primaire, le programme recommande une « exploration systématique du programme des études émis pour les écoles primaires elles-mêmes » (il s'agirait donc aujourd'hui du Programme Intégré).

Dans le domaine spécifique de la communication écrite, il préconise « le développement d'un savoir théorique sur le texte et ses lectures (méthodes d'apprentissage de la lecture et théories sur le texte et la fonction de lecteur) et le développement d'un savoir-faire de lecteur ».

Il souligne par ailleurs qu'il faut considérer un apprentissage continu de la lecture, qu'il faut rendre le futur maître capable de « choisir un texte », de composer des grilles d'analyse en fonction du texte à lire, d'évaluer la relation d'un lecteur au texte et de mettre en oeuvre diverses techniques d'animation autour du livre et du texte, de le familiariser avec la littérature enfantine et lui donner le souci de se tenir au courant de l'activité littéraire ainsi que de l'évolution des théories sur les textes et sur la lecture.

Le programme provisoire pour les sections littéraires de l'enseignement normal moyen est très laconique : la seule allusion à la lecture est, indirectement, celle-ci : dans le cadre de la formation didactique, des informations doivent être fournies aux étudiants, elles concernent entre autres, « les programmes et les méthodes de l'enseignement du français à l'école primaire ».

En synthèse :

Mis à part le nouveau programme publié par l'organisation des études à l'intention des sections littéraires formant des AESI dans les établissements d'enseignement supérieur pédagogique organisés par la Communauté française, les programmes que nous avons pu consulter datent d'il y a plus de dix ans et tout en n'étant pas en contradiction avec une approche actuelle de la lecture et des compétences de lecteur à développer, ils ne mettent pas particulièrement en évidence l'importance de cette formation chez les normaliens et l'ampleur des contenus à aborder.

CHAPITRE III

De la théorie à la pratique : quelques réalités du terrain.

Une consultation systématique des enseignants n'ayant pas été possible (elle serait pourtant fort opportune mais elle ne relève pas des traditions du CEF qui d'ailleurs n'en a pas les moyens), une approche des actions entreprises et des problèmes réels a cependant pu être réalisée grâce au concours d'un certain nombre de responsables pédagogiques³¹. Dans ce chapitre, nous communiquons leurs constats : quant à leurs suggestions, elles ont contribué à alimenter les recommandations de la seconde partie de ce document.

Nous livrons donc ici une **synthèse nullement exhaustive** des remarques que nous avons glanées au cours de l'instruction de ce dossier. Ces remarques envisagent divers aspects importants et s'apparentent, suivant les cas, à de simples constats, à un relevé critique de problèmes, ou au signalement d'actions positives : ces dernières, pratiquées ponctuellement et localement, auraient intérêt à se voir généralisées, voire institutionnalisées.

1. Les actions positives en faveur de la lecture.

Beaucoup d'initiatives qui mettent la lecture au centre des préoccupations se sont développées dans de nombreuses écoles : certaines d'entre elles ont même donné lieu à des projets de grande envergure qui mobilisent les élèves et dont l'intérêt est indéniable.

A titre d'exemples et sans être exhaustif, on peut citer :

- ⇒ **les échanges de correspondance scolaire** ;
- ⇒ **les expériences de défis-lecture** entre classes du même niveau d'enseignement, voire entre le niveau secondaire et fondamental ;

³¹ Plusieurs rencontres ou contacts ont permis de recueillir ces avis :

- ⇒ séance présidée par M. l'Inspecteur général Jean RAVEZ qui a réuni MM. les Inspecteurs du réseau d'enseignement organisé par la C.F. : Michel BAAR, Justin CHERTON, Jean-Paul HOGENBOOM, Martial LELEUX, Rodolphe STEMBERT et Christian TRICNAUX avec les chargés de mission du CEF ;
- ⇒ rencontre entre les chargés de mission et Mme BECKERS qui était excusée lors de la réunion commune ;
- ⇒ contacts avec l'Inspection de l'enseignement subventionné représentée par Mme l'Inspectrice générale Valérie PIRON ;
- ⇒ rencontre de M. Pol COLLIGNON, Inspecteur de l'enseignement primaire de la C.F. ;
- ⇒ rencontre de M. Jean-Louis DUMORTIER, chargé de mission au C.A.F. (Centre d'autoformation de la C.F. à Tihange) et collaborateur scientifique de l'Ulg qui a fourni différents documents ;
- ⇒ rencontre de Mme Nadine FANCHON et de M. Michel LIEMAN, chargés de mission au C.A.F. ;
- ⇒ contact avec M. Jean-Claude DECHEVIS, chargé de mission au C.A.F. dont les informations ont permis de rédiger une partie du chapitre IV ;
- ⇒ rencontre de Mme PIRON, chargée de mission à la FELSI ;
- ⇒ rencontre de M. Albert LEROY, Directeur du département pédagogique de Malonne (HENaC) ;
- ⇒ documents fournis par M. HERMAL, Inspecteur cantonal de l'enseignement subventionné ;
- ⇒ documents fournis par Sabine VANHULLE de l'ULg. ;
- ⇒ informations et éléments supplémentaires fournis par les chargés de mission du CEF, Marie-Françoise BIRON et Daniel VAN SCHOORISSE et particulièrement Micheline Laurent-GERARD, ex-chargée de mission du CEF qui avait entrepris les premières consultations, puis est passée entre-temps dans l'inspection de français.

- ⇒ **les revues d'écoles**, surtout si elles associent plusieurs niveaux d'enseignement ;
- ⇒ **les ateliers de lecture** ³² ;
- ⇒ **les concours** : par exemple, les concours de nouvelles, le concours Francité... ;
- ⇒ **le Prix Versele** ;
- ⇒ **le Prix des Lycéens** qui, au-delà de la motivation qu'il suscite dans les classes concernées, favorise de multiples activités menées autour des livres ;
- ⇒ l'important travail qui se fait dans le cadre **des publications « Ecrire »** associant l'enseignement maternel et primaire ...

2. Malgré tous les efforts entrepris, il existe encore une grande distorsion entre les avancées de la réflexion, ainsi que les contenus des programmes et les pratiques réelles de classe(s).

La réflexion sur le terrain n'avait pas attendu les résultats de l'enquête ni ceux des évaluations externes de la cellule de pilotage pour considérer la lecture comme une priorité et tenter de faire évoluer les pratiques dans le sens des avancées de la recherche. D'importants efforts ont été consentis dans les différents réseaux d'enseignement.

❖ **Dans l'enseignement fondamental.**

En ce qui concerne les méthodes d'apprentissage initial de la lecture, on ne dispose pas d'enquêtes récentes sur les pratiques observables aujourd'hui chez les enseignants en CFB.

Des méthodes analytiques (globales), synthétiques (de la lettre à la syllabe, au mot), analytico-synthétiques - qui se doublent encore souvent de gestuation -, naturelles (Freinet) cohabitent. Il semble qu'aujourd'hui les méthodes mixtes soient majoritaires et que la recherche de sens soit une préoccupation essentielle de l'enseignant. ³³

Pour la globalité de l'apprentissage, il n'existe malheureusement pas non plus d'études rigoureuses concernant les pratiques, ni sur leurs conséquences dans le développement des compétences en lecture ; nous ne pouvons donc nous appuyer que sur certaines constatations dont nous avons pris connaissance.

Même si, au début de l'enseignement primaire, l'accent a été mis sur des méthodes d'apprentissage des stratégies de compréhension, il ne faut pas se leurrer, car tout est encore loin d'être fait. **On n'a jamais fini d'apprendre à lire...** Or que constate-t-on bien souvent ? Quand les enseignants considèrent que les enfants savent lire, les activités de lecture diminuent progressivement jusqu'au terme de l'école primaire, souvent au profit d'apprentissages plus formels.

Voici, à titre d'exemple, l'avis de M. P. COLLIGNON, inspecteur de l'enseignement fondamental : celui-ci prône l'intérêt et les avantages d'une approche fonctionnelle de la lecture qui rend les élèves plus motivés, plus réceptifs, c'est-à-dire véritables acteurs de l'apprentissage.

³² Signalons l'expérience menée à l'Athénée Royal de Montegnée qui a remporté le prix « Reine Paola » de l'innovation pédagogique en 1998.

³³ Entre autres, une demande a été adressée par les Présidents auprès de Mme Valérie PIRON, inspectrice générale de l'enseignement fondamental subventionné et de M. Alain LAURENT, inspecteur coordonnateur de l'enseignement fondamental du réseau organisé par la C.F. à propos des pratiques d'apprentissage initial de la lecture observées sur le terrain.

« Les apprentissages formels (grammaire, conjugaison, orthographe) pompent trop de temps : si, en 1^{ère} année primaire, 80% du temps consacré à la langue porte sur des activités de lecture, celles-ci n'occupent plus que 20% en 2^e année ». Par ailleurs, même au premier cycle, dans la pratique, il existe encore des méthodes d'apprentissage de la lecture qui ne mettent pas l'accent sur la compréhension : « ...aucune méthode d'enseignement de la lecture n' a pour souci d'apprendre aux enfants à comprendre. Les méthodes traditionnelles (globales, gestuelles, phonétiques...) enseignent à reconnaître des mots. (...) En réalité, une méthode de la lecture enseigne la même chose en lecture qu'un tabouret en natation. Si apprendre la coordination des mouvements ne débouche pas sur le savoir-nager, apprendre à déchiffrer ne débouche pas non plus sur le savoir-lire. (...) Le problème n'est pas d'enseigner des mots aux enfants pour les aider à comprendre mais au contraire de développer chez eux de vraies attitudes de lecteurs qui vont leur permettre d'enrichir leur vocabulaire »³⁴.

A la suite de l'enquête I.E.A., A. et D. LAFONTAINE (1994) soulignent que, dans le cadre de l'enseignement fondamental, « la Belgique est, avec la France, le pays où la part d'horaire de langue maternelle consacrée à la lecture est la plus basse (29%) ».

❖ Dans l'enseignement secondaire.

Par exemple, dès 1990 - donc avant même l'enquête I.E.A. -, les recommandations du programme de français du réseau de la C.F. mettaient l'accent sur la pédagogie de la lecture telle que préconisée par les avancées de la recherche et, depuis plusieurs années, la formation continuée assurée sous la responsabilité de l'Inspection et par les chargés de mission du C.A.F. s'efforce de donner aux enseignants non seulement des bases théoriques relatives à l'enseignement des stratégies de lecture mais également des outils didactiques de très grande qualité susceptibles de leur offrir des pistes de travail avec les élèves.

Il en est de même en ce qui concerne les programmes de l'enseignement libre subventionné, dont les dernières parutions, à la pointe des données de la recherche, datent de 1996. Des formations continuées sont programmées chaque année pour favoriser la mise en pratique de ces programmes.

Si tous ces programmes, toutes ces instructions et tous ces conseils étaient bien suivis, il semble qu'ils soient susceptibles d'améliorer nettement les compétences en lecture des élèves. Si l'action pédagogique de tous les professeurs était en adéquation avec les acquis de la recherche concernant les théories scientifiques et l'apprentissage de la lecture, l'optimisme serait de rigueur. Malheureusement, le bilan général n'est pas aussi rose.

Le problème ne viendrait donc pas de l'absence d'information, mais bien plutôt de difficultés d'intégration de cette information dans les pratiques ainsi que d'un état récurrent de résistance à l'évolution. Certes un certain nombre de professeurs se tiennent au courant et appliquent souvent avec beaucoup de succès les théories d'apprentissage et de développement des compétences en lecture, mais il semble bien qu'ils ne soient pas majoritaires (aucune enquête n'a été faite à ce sujet).

Un fait est certain : on n'accorde pas encore dans les classes la priorité aux activités de lecture (et d'écriture), ce n'est toujours pas la préoccupation majeure de tous les enseignants de français.

³⁴ Introduction à l'article d'A. BOURGEOIS, *Apprendre à lire*, in *Informations pédagogiques*, n° 39, publication de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles, 1998.

Ils sont encore nombreux ceux qui pensent que l'essentiel repose sur un cours systématique de grammaire, d'orthographe et de conjugaison, sans se demander ni vérifier si le transfert s'effectue entre les connaissances de la langue, encore souvent acquises par transmission ou drill, et l'amélioration des compétences en lecture et écriture.

Certes, une évolution positive a progressivement eu lieu depuis l'année de l'enquête I.E.A. à propos de laquelle A. et D. LAFONTAINE (1994) déploraient qu'il n'y ait pas vraiment d'informations sur l'importance de ce temps consacré à la lecture au cours des études secondaires. L'enquête du groupe DIEPE et la recherche APER secondaire apportent un éclairage sur la question (*cf. chapitre I*) : d'après cette dernière, la part d'évaluation dans les examens du premier degré, dévolue à la lecture représentait 9% des questions face à 81% consacrés à des apprentissages formels (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire), ce qui est assez révélateur du temps imparti à l'apprentissage des compétences lectorales.

3. La formation des enseignants dans le domaine de la lecture.

❖ La formation initiale présente des lacunes graves.

- S'il est vrai qu'il existe des exceptions, beaucoup d'indices permettent de penser que **l'enseignement explicite des théories récentes de la lecture et le souci attentif de l'apprentissage de la lecture sont loin d'être généralisés dans le cadre de la discipline du français, du moins en ce qui concerne la formation des AESI**. Si la connaissance des orientations nouvelles en matière d'apprentissage initial de la lecture est pratiquement incontournable dans la formation des instituteurs, ce n'est nullement le cas pour celle des AESI. Or, en ce qui concerne la catégorie pédagogique des Hautes Ecoles, seul, le programme de l'enseignement officiel de 1995 pour la formation des AESI ³⁵ insiste particulièrement sur ces matières (*cf. chapitre II*), et il y a loin de la théorie à la pratique réelle.
- Les professeurs de français, formateurs dans les **Hautes Ecoles**, ne possèdent pas nécessairement le bagage de connaissances indispensables pour bien former les futurs instituteurs et AESI aux stratégies d'apprentissage et de développement des compétences en lecture. Ce sont des licenciés spécialistes pointus de la langue française.
- Or, au cours de la **licence en philologie romane**, les deux axes qui sous-tendent la formation scientifique (à savoir la connaissance scientifique de la langue et de ses usages et la connaissance scientifique de la littérature) n'inscrivent pas, en général ³⁶, dans le curriculum des études, les récentes théories de la lecture, ni celles de son apprentissage (qui relèvent de la psycho-linguistique, de la socio-linguistique, de la psychologie cognitive, des sciences de l'éducation).
- Par ailleurs, bien que la réforme de **l'agrégation** fasse la part plus belle à la didactique disciplinaire, celle-ci reste encore relativement faible.
- Les **maîtres de stage** qui devraient aider à assurer l'articulation théorie-pratique ne sont pas nécessairement choisis en fonction de leurs pratiques innovantes et une collaboration étroite n'existe pas toujours entre eux et les institutions de formation.

³⁵ Un nouveau programme officiel rédigé dans le même sens va sortir incessamment pour la formation des instituteurs.

³⁶ Il existe des exceptions : la chaire relative à la littérature de jeunesse et à son exploitation à l'ULg. en fait partie mais il s'agit d'un cours optionnel.

La formation des enseignants des autres disciplines ne comporte pas, en général, de volet consacré aux spécificités que suppose la lecture des consignes et des textes qu'ils proposent aux élèves.

❖ **Des actions positives voient néanmoins le jour**

Des actions positives se mettent en place progressivement pour améliorer la relation des futurs enseignants à la lecture.

Parmi celles-ci, **une recherche-action porteuse d'espoir**, menée à l'Université de Liège, a mis en jeu des étudiants inscrits en section normale primaire de la catégorie pédagogique d'une Haute Ecole et des élèves d'école primaire. (S.Vanhulle, 1997, *Les pratiques interactives de lecture dans le curriculum de l'enseignement supérieur pédagogique (primaire)*, Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège).

Le projet est présenté comme suit par celle qui en assure la responsabilité : « (...) *la lecture y a été au centre des travaux dans sa dimension littéraire et dans sa dimension informative. Des pratiques interactives au service de ces deux formes de lecture ont été mises au point par des professeurs d'institut supérieur pédagogique et une chercheuse du service de pédagogie expérimentale, avant d'être mises en application avec les étudiants dans un but d'appropriation par ces derniers. (...) Ainsi cette recherche concerne en premier lieu les étudiants tout en gardant pour finalité l'apprentissage de la lecture à l'école primaire* ».

Ce travail s'est attaché à proposer et expérimenter des pistes concrètes.

Pour mener le projet, les responsables ont utilisé, dans les présupposés théoriques, les aspects motivationnels de la lecture démontrés par les chercheurs américains : quelles attitudes spécifiques développaient les enseignants qui donnaient si bien le goût de lire? « *On a remarqué que ces enseignants organisaient les apprentissages à travers des interactions où la parole, le pari positif sur les compétences intuitives de la lecture des élèves et les discussions entre pairs intervenaient largement. Mais en plus, ils étaient toujours très explicites quant aux objectifs qu'ils poursuivaient, et ils mettaient constamment en évidence les découvertes, les connaissances acquises tant conceptuelles que procédurales* » (S. Vanhulle, 1997).

Ce qui fait dire par ailleurs aux responsables de cette recherche-action que : « *l'étudiant qui arrive à l'école normale est bien loin du profil de lecteur modélisé par les chercheurs* ».

D'autres fondements théoriques soulignent encore le fait que l'interaction entre apprenants est une source d'apprentissage - à tous âges -, que la relation doit également s'établir entre le lecteur et le texte.

La recherche dans ses aspects « action » a porté sur l'utilisation de deux sortes d'outils susceptibles de favoriser une lecture transactionnelle:

- Les « Cercles de lecture » (Martinez et Rosen, 1995). Leur principe repose essentiellement sur la lecture esthétique; il s'agit de stimuler l'expression d'idées, d'expression, de sentiments en vue d'échanger avec autrui.
- Les « Cercles d'idées » (Guthrie, 1995): « *la lecture destinée aux cercles d'idées est plus efférente, tout en accordant une place de choix aux connaissances préalables du lecteur, à ses intuitions, ses hypothèses, ses rapports au savoir . (...) Les cercles d'idées visent l'élaboration de concepts* ».

Ces outils répondent tout à fait aux conceptions récentes du savoir-lire puisqu'ils permettent « *l'exploration de la dimension relationnelle dans laquelle la lecture se produit. (...) Le texte ne désigne pas à lui tout seul les possibilités de son interprétation : il fait partie intégrante d'un processus au même titre que le lecteur lui-même et que la manière de lire du lecteur; (...) le contexte lui-même est déterminant pour exercer une lecture transactionnelle* ».

Les démarches méthodologiques ont été appliquées dans un aller et retour entre le niveau de la formation des enseignants et le terrain de l'école primaire : travail au niveau des étudiants et transposition didactique.

Cette recherche est toujours en cours mais se révèle dès maintenant particulièrement prometteuse. Il nous a semblé que ses objectifs et les moyens mis en oeuvre constituent une partie de réponse au développement des compétences en lecture.

❖ **Les importants apports de la formation continuée en matière de lecture et le problème récurrent de son organisation.**

- **Depuis bon nombre d'années, de manière prioritaire, l'accent a été mis sur la didactique de la lecture**, comme en témoignent les nombreux documents diffusés par l'Inspection et dans le cadre du travail du C.A.F. (centre d'autoformation et de formation continuée de la C.F.), pour former les enseignants aux pratiques recommandées et leur fournir des outils à utiliser en classe et ceux du CEDOCEF (centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français). De même les offres de la FOCEF (formation continuée des enseignants du fondamental catholique) comportent obligatoirement des modules conçus pour amener les enseignants à une approche nouvelle de l'apprentissage de la lecture. L'ICAFOC, opérateur de formation pour l'enseignement secondaire du réseau libre catholique, propose également des journées de formation sur le développement des compétences en lecture-écriture animées par des spécialistes des données récentes de la recherche. Les mêmes objectifs sont poursuivis lors des formations organisées par le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces.

- **Malheureusement, cette action considérable en qualité et en quantité ne touche que peu de personnes du fait des obstacles - jamais résolus - posés par l'organisation de la formation continuée.**

Parmi ces obstacles nous signalerons :

- ◇ les perturbations parfois importantes engendrées dans les écoles par l'absence des enseignants en formation;
- ◇ le climat de réticence et de résistance des chefs d'établissements, provoqué par ces perturbations;
- ◇ l'impossibilité de se mettre d'accord, dans le milieu de l'enseignement, sur des solutions raisonnables et de les mettre au point, même quand celles-ci sont proposées;
- ◇ des difficultés pour coordonner les offres de formation et pour les centrer sur les besoins prioritaires. notamment en matière de lecture;
- ◇ l'échec des tentatives d'assurer la communication des acquis de la formation continuée par le biais de professeurs-relais...

Ce dossier ne peut pas s'étendre outre mesure sur ce sujet qui touche aussi aux autres disciplines, mais il est essentiel que cette problématique soit considérée avec le plus grand sérieux. En ce qui concerne plus particulièrement les compétences en lecture, la non fréquentation pour une importante proportion d'enseignants de la formation continuée constitue peut-être une des principales causes de la lenteur de l'évolution des pratiques susceptibles de les améliorer.

4. Les relations entre les différents niveaux d'enseignement.

Dans le domaine de la lecture, comme pour beaucoup d'autres sujets, il est très souvent observé que chaque sphère d'enseignement se comporte isolément sans se préoccuper de ce qui devrait être fait avant et après, alors que **seule, une action concertée et harmonisée permettra d'obtenir des résultats efficaces.**

❖ **Les contacts entre les niveaux d'enseignement qui forment les futurs enseignants et le niveau pour lequel ils forment.**

➤ ***Entre les formes d'enseignement supérieur.***

Par-ci, par-là, des professeurs d'Écoles normales (actuellement catégorie pédagogique des Hautes Ecoles), eux-mêmes formateurs d'enseignants du fondamental et du secondaire inférieur, collaborent avec des chercheurs universitaires, mais ces pratiques, si bénéfiques pour les différents partenaires, sont loin d'être généralisées.

➤ ***Entre l'enseignement supérieur et l'enseignement obligatoire.***

Différents contacts existent entre le **milieu universitaire** et les niveaux de l'enseignement obligatoire : le plus souvent, ce sont des inspecteurs qui travaillent avec les chercheurs universitaires dans le cadre de projets de recherche et des enseignants qui le font, soit en collaboration avec l'inspection, soit aussi à titre individuel (en fonction également des habitudes du réseau). Cependant, il n'existe pas assez de recherches-actions qui permettent de mettre en contact les chercheurs universitaires et les enseignants dans leurs classes.

Par le biais des stages organisés dans le cadre de l'agrégation, il existe des contacts entre les maîtres de stage et l'Université, mais ceux-ci restent épisodiques et superficiels. Notons cependant que, localement, des collaborations plus étroites existent, mais c'est loin d'être une généralité. De plus, ces contacts concernent presque exclusivement le degré supérieur de l'enseignement secondaire.

Avec la création **des Hautes Ecoles**, le risque n'est pas nul de voir se creuser le fossé entre ce niveau de formation et les milieux pour lesquels il forme.

Traditionnellement, les écoles normales ont assuré un certain contact entre la formation et le terrain d'application au travers des travaux pratiques et des stages qui s'y organisent .

Pour certaines, malheureusement, les classes de stage ont pour seule fonction de fournir le « matériel » humain nécessaire aux essais des futurs enseignants; mais pour d'autres, heureusement, ce terrain est l'occasion d'apprendre de lui et de développer une analyse réflexive, en collaboration avec les praticiens, sur le vécu de la classe, la didactique, les projets pédagogiques des deux niveaux de formation en présence. Par ailleurs, même si ce n'est pas généralisé, des professeurs formateurs d'enseignants entretiennent le contact avec divers intervenants de l'enseignement obligatoire (responsables du réseau, inspecteurs, animateurs...).

D'autre part, l'inspection officielle a pu pendant longtemps favoriser cette connaissance mutuelle en jouant le rôle de courroie de transmission; de plus, le fait que les inspecteurs soient présidents de jury ou représentants du gouvernement (suivant le réseau) dans les écoles normales permettait de rendre ce contact plus concret (notamment dans le cadre de visites aux stagiaires, ...). Mais actuellement, dans le nouveau contexte des Hautes Ecoles, la situation à ce sujet est très floue et c'est regrettable.

De toute manière, il est essentiel qu'une collaboration directe ³⁷ continue de se développer et soit même intensifiée entre l'enseignement supérieur et les niveaux pour lesquels il forme.

➤ **Les relations au sein de l'enseignement obligatoire**

▪ **Entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire**

C'est sans doute à ce niveau-là que les contacts sont les plus fréquents et les plus positifs. Dans beaucoup d'écoles qui proposent ces deux niveaux s'est souvent développée une collaboration très fructueuse qui permet aux partenaires de mieux se connaître : cependant, celle-ci n'est pas vraiment institutionnalisée. On peut néanmoins espérer que la situation s'améliorera encore dans le cadre des projets de l'Ecole de la réussite.

▪ **Entre le secondaire et le primaire**

Malgré toutes les initiatives qui existent dans les écoles pour provoquer des contacts, le courant ne passe pas encore bien en ce qui concerne les pratiques pédagogiques³⁸. A titre d'exemple, l'image que les instituteurs de 5e et 6e ont du secondaire - à tort ou à raison - les incite à préparer les élèves à des apprentissages formels déconnectés de la lecture. Si, dans l'enseignement maternel et au cours des premières années primaires, beaucoup d'attention est accordée à la lecture, souvent, à partir de la 3e année déjà, cette pédagogie est délaissée, comme si, une fois que les premiers apprentissages sont terminés, on ne devait plus s'en préoccuper.

▪ **Au sein même de l'enseignement secondaire**

Pour assurer la progression en spirale des compétences en lecture, une cohésion de la politique méthodologique suivie tout au long du cursus est indispensable. Or, dans les établissements, la cohérence pédagogique n'est pas favorisée étant donné les difficultés d'instaurer une réflexion collective (concertation, fixation d'objectifs...) disciplinaire et interdisciplinaire : ce manque de cohésion s'accroît encore là où les équipes éducatives souffrent d'instabilité. Par ailleurs, l'individualisme continue à régner en maître dans certains endroits.

³⁷ Dans le réseau d'enseignement de la C.F., il importe entre autres que les inspecteurs fassent le lien entre les formateurs de l'enseignement supérieur pédagogique et le Secondaire : les premiers concernés sont évidemment les inspecteurs qui sont responsables des niveaux d'enseignement pour lesquels sont formés les futurs instituteurs et AESI.

³⁸ Pourtant, les programmes des deux niveaux ont les mêmes orientations.

5. Le manque de cohérence souvent constaté entre le discours général et les faits.

Alors qu'on insiste sur le caractère essentiel des compétences acquises en français, un simple regard sur l'évolution de l'importance accordée à la discipline ³⁹ incline à penser qu'il y a loin des principes à l'application. En effet, le « bonus » attribué dans l'horaire des enseignants de français a disparu, ce qui n'a certes pas favorisé les activités d'écriture qui ajoutent encore à la lourdeur de la tâche de correction. La politique des écoles ne va pas non plus dans ce sens : il existe rarement des « classes de français » équipées à cet effet (livres et ouvrages de référence à la portée directe des élèves, panneaux d'affichage de production d'écrits, d'informations culturelles ...) alors que c'est le cas pour les laboratoires, les classes de langues, voire d'histoire... Enfin, les initiatives d'ouverture du cours vers l'extérieur ne rencontrent pas toujours une adhésion et un soutien enthousiastes parmi les collègues et auprès de la direction, etc.

6. L'intégration des bibliothèques scolaires et publiques dans l'enseignement.

Le réseau des bibliothèques publiques est moins développé chez nous que dans certains pays comme les pays scandinaves, l'Angleterre... Mais ce serait un moindre mal si on pouvait compter sur le relais des centres de documentation scolaires : ceux-ci, en effet, pourraient conduire au développement d'habitudes débouchant ultérieurement sur la fréquentation des bibliothèques publiques, comme en témoignent les actions entreprises en France dans ce domaine et sur lesquelles nous devrions prendre exemple (CHARTIER, 1993). Si, dans l'enseignement fondamental organisé par la C.F., un effort considérable a été fait pour équiper les écoles de B.C.D. (bibliothèques-centres de documentation), notamment dans le cadre de projets de l'Ecole de la réussite ⁴⁰, tel n'est pas le cas dans tous les réseaux et encore moins au Secondaire. L'existence d'un centre de documentation bien équipé, d'accès facile et sous la responsabilité de personnes compétentes (et non d'un éducateur bénévole ou imposé) est loin d'être fréquente. Ce constat inquiétant ne peut cependant occulter le fait qu'il existe des actions positives menées grâce à la collaboration entre des animateurs de bibliothèques publiques et des enseignants, mais encore une fois, c'est loin d'être une généralité.

7. La circulation des outils didactiques.

Il existe de grandes difficultés de diffusion et de transmission des divers documents réalisés : les réseaux informatiques qui se mettent en place dans les différents réseaux d'enseignement faciliteront sans doute les choses, mais **le problème du copyright** constitue un obstacle de taille.

Il en est de même pour les documents conçus au cours des **recherches universitaires**. Ces recherches sont assez bien développées en pédagogie et certaines sont centrées sur la production d'outils divers, de démarches concrètes directement opérationnelles. Malheureusement, les retombées sur le terrain sont faibles, car la diffusion ne se fait pas.

³⁹ On lira avec beaucoup d'intérêt le développement accordé par Willem MILLER à ce sujet dans un article toujours d'actualité : cf. *Défense et illustration du cours de français*, in Enjeux, n°17, juin 1989.

⁴⁰ *Il était une fois une BCD + la cassette « BCD en action »*, produits par le Comité de coordination de l'enseignement fondamental organisé par la C.F. dans le cadre de l'Ecole de la réussite, Bruxelles, 1996
Cf. document de l'Organisation des études...

8. L'intérêt des enseignants pour la lecture.

Diverses enquêtes tendent à montrer que les enseignants ne lisent pas assez ; celle mentionnée par Dominique LAFONTAINE⁴¹ met en évidence que la Belgique francophone serait un pays où les enseignants déclarent eux-mêmes lire trop peu. Un autre problème vient du fait que beaucoup ne sont guère au courant du genre de lectures de leurs élèves. Or, l'intérêt que les enseignants manifestent aux lectures des jeunes constitue un facteur majeur d'un bon climat d'échanges autour des livres en classe.

9. Le rôle de l'évaluation.

Au début des années 90, la recherche A.P.E.R. (*Cf. chapitre I de la première partie*) a mis en exergue le peu de place accordée aux activités de lecture dans les examens de primaire et du début du secondaire. Depuis lors, sous la poussée des différentes actions entreprises, une évolution positive s'est fait jour, mais **la lecture reste un parent pauvre de l'évaluation**. Les retombées des épreuves conçues dans le cadre de l'évaluation externe de la cellule de pilotage ou dans les évaluations semi-externes locales (*Cf. seconde partie, Recommandations*), qui mettent l'accent sur la lecture, font peu à peu évoluer les choses.

Par ailleurs, les **divergences qui existent entre enseignants et entre écoles en matière d'évaluation** ne contribuent pas à assurer une politique de cohérence et de continuité à travers l'enseignement secondaire.

Enfin, il ne faut pas se voiler la face et ignorer une **conséquence perverse de certaines décisions prises pour lutter contre l'échec**. En effet, on a pris des mesures pour éviter le redoublement dans l'enseignement fondamental ainsi que dans le cours du premier degré secondaire, sans prévoir comment assurer l'acquisition des compétences pour les élèves qui ne les maîtrisent pas : entre autres, le CEB n'est nullement garant de la maîtrise des compétences en lecture, et la 2^e complémentaire telle qu'elle est organisée⁴², non plus (l'action qui y est menée n'est pas efficace et ne favorise pas une individualisation de la remédiation).

10. Les familles face à la lecture.

La motivation des enfants à la lecture et la facilité de leur accès à celle-ci dépend aussi de facteurs culturels liés aux familles.

Un certain nombre d'enfants ne vivent pas à la maison dans un bain d'écrits : la maison n'abrite pas de livres, les parents ne lisent pas ou parfois ne savent pas lire eux-mêmes. Ces enfants se trouvent handicapés dès l'abord dans l'apprentissage de la lecture.

Pour remédier à cette difficulté, l'école maternelle donne en général une place importante au livre. Par ailleurs, un certain nombre **d'actions positives associant l'école et les familles sont déployées**, parmi lesquelles on peut noter les expériences qui associent les parents à des projets-lecture, notamment dans le cadre de l'enseignement maternel et primaire, et entre autres dans les établissements comportant une population issue de milieux socioculturels défavorisés.

⁴¹ Cf. LAFONTAINE D., *Performances en lecture et contexte éducatif*, Coll. *Pédagogies en développement*, De Boeck - Université, Paris, Bruxelles, 1996.

⁴² Lire, à ce sujet, les remarques toujours valables que faisait le CEF dans son avis intitulé « *Recommandations pour faire de la réforme du premier degré de l'enseignement secondaire un véritable jalon sur le chemin de l'Ecole de la réussite* » (1996).

D'autre part, les pratiques nouvelles en lecture, différentes de celles qu'ils ont connues, déconcertent parfois les parents, leurs attentes sont ainsi déçues et toutes les écoles ne déploient pas les efforts nécessaires pour les aider à comprendre les différents enjeux. Dans cette matière comme dans d'autres, le dialogue entre les enseignants et les familles joue un rôle essentiel : si celui-ci existe et si les enseignants expliquent bien leurs objectifs et les nécessités de leur méthodologie, on diminue le risque de voir s'installer une résistance face aux pratiques innovantes, évidemment préjudiciable à la motivation des enfants.

Une note optimiste pour terminer ce chapitre

Il semblerait que les efforts entrepris commencent à porter leurs fruits, du moins en ce qui concerne l'apprentissage initial de la lecture. Ainsi, une évaluation externe, pratiquée en juin 1997 dans toutes les classes de 2^e primaire du réseau d'enseignement de la Communauté française, et portant sur le français et les mathématiques, a permis d'enregistrer des résultats très encourageants. A quelques rares exceptions près, les compétences présentes dans le document « Socles de compétences pour l'enseignement fondamental » et mesurées par le test sous la forme où elles ont été évaluées, peuvent être considérées comme maîtrisées par une majorité d'élèves et de classes.

Signalons plus particulièrement que, comme l'écrit Dominique Lafontaine, « *les bons résultats enregistrés en lecture (84% de réussite aux exercices) donnent à penser que le niveau atteint à l'issue du 1^{er} cycle est satisfaisant. L'effort entrepris au 1^{er} cycle pour améliorer l'enseignement de la lecture doit maintenant être poursuivi et intensifié au cours du cycle 8-12 si l'on veut consolider, enrichir et diversifier l'acquis des premières années.* »⁴³.

⁴³ Extrait des *Nouvelles de l'observatoire*, n° 19, document publié par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, le Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française. (janvier 1998).

CHAPITRE IV

La lecture et les nouvelles technologies.

L'engouement pour les nouvelles technologies va-t-il bouleverser la méthodologie de l'apprentissage de la lecture ?

La première question est de savoir si les contraintes d'ordre budgétaire qui n'ont pas permis d'équiper toutes les écoles en bibliothèques n'auront pas d'impact sur la manière dont les intentions généreuses du moment seront concrétisées.

Ensuite, il ne faut pas négliger le phénomène déjà évoqué de la résistance au changement du monde de l'enseignement ni les difficultés posées par l'infrastructure des établissements.

Enfin, on ne peut pas ne pas rappeler à quel point la problématique de la formation des enseignants pèse sur la réussite des opérations menées actuellement pour promouvoir les nouvelles technologies à l'école.

Mais si l'on adopte une attitude optimiste sur tous ces aspects essentiels, on doit admettre que l'intégration des nouvelles technologies est susceptible d'apporter un « plus » non négligeable à condition qu'elles soient bien intégrées dans une perspective méthodologique globale et qu'elles soient considérées non comme une fin mais comme un moyen parmi d'autres de favoriser l'acquisition des compétences en lecture.

Le sujet est évidemment très vaste, mais nous nous contentons d'aborder deux points importants concernés par le recours aux nouvelles technologies : les promesses de l'informatique en ce qui concerne l'enrichissement de l'aide aux enseignants et les apports des logiciels de perfectionnement ou de remédiation en lecture.

➤ L'ouverture vers une inépuisable source d'information.

- Il est inutile de s'étendre sur l'intérêt de l'accès à Internet dans la perspective du travail relatif à la lecture sous toutes les facettes de la communication : cependant, il ne faut pas perdre de vue que la consultation d'Internet exige des lecteurs performants.
- Dans un avenir plus ou moins proche, il sera possible à tous les enseignants d'avoir recours à des banques de questions portant sur le développement des compétences en lecture, à des banques de données comportant des séquences pédagogiques susceptibles de les aider à construire leur cours ou des informations relatives à des aspects directement axés sur la lecture (par exemple, des informations sur la littérature de jeunesse...).

➤ L'aide en ce qui concerne le perfectionnement et la remédiation en lecture.

Grâce à l'équipement des écoles en matériel informatique, on peut espérer un accès plus généralisé aux didacticiels de remédiation et de perfectionnement relatifs aux compétences en lecture qui sont déjà utilisés par une minorité d'enseignants (*cf. annexe à ce chapitre : descriptif de quelques logiciels déjà utilisés dans les écoles*).

Quelques mots sur l'intervention des logiciels d'entraînement à la lecture⁴⁴.

« Idéalement les leçons spécifiquement consacrées à l'informatique devraient disparaître ou en tout cas se limiter pour être remplacées par une utilisation pédagogique raisonnable de l'ordinateur dans tous les domaines. L'ordinateur doit devenir, le plus rapidement possible, un outil ordinaire, utilisable en souplesse par les enseignants et par les élèves pour faciliter et approfondir le processus d'apprentissage. »

L'école n'est pas toute seule. Recommandation de la commission « Société-Enseignement » à la Fondation Roi Baudouin.
Bruxelles, De Boeck, 1994, p. 102.

Lire sur un écran, ce n'est pas vraiment la même chose que lire un support écrit habituel. Cependant, de nombreuses observations ont fait apparaître, que, une fois surmontée l'adaptation à ce nouveau support, la corrélation entre les performances recueillies sur les deux supports est certainement élevée, même si la prudence interdit de les confondre.

Une évaluation de l'utilisation d'ELMO (J. FOUCAMBERT, P. CHRETIEN, in Actes de lecture, AFL 1989) a permis d'insister sur les aspects suivants :

- *"ELMO est un auxiliaire efficace d'un projet global de perfectionnement de la lecture : il ne faut pas réduire une action dans ce domaine à son seul emploi;*
- *l'informatique semble créer des conditions particulièrement favorables pour l'évolution de l'apprentissage en adaptant de manière constante ses exigences à l'état présent des réponses de celui qui s'entraîne;*
- *le recours à l'informatique apparaît comme un moyen de comprendre les processus d'apprentissage;*
- *le recours à l'ordinateur ne peut suffire et des temps de théorisation et d'activité réflexive doivent être mis en place de la même manière qu'il faut constamment réinvestir les stratégies travaillées dans des écrits diversifiés; sinon, l'entraînement n'aura guère d'effets durables sauf pour ceux qui, pour des raisons familiales, vivent des expériences multiples avec l'écrit.*

Les didacticiels, tels ELMO⁴⁵, LECPLUS⁴⁶ et LECTEST⁴⁷ et maintenant ELSA⁴⁸, sont apparus dans nos écoles pour apporter une autre dimension dans le perfectionnement et la remédiation en lecture.

Ces didacticiels constituent, par leur souplesse d'utilisation, des outils particulièrement bien adaptés à **une pédagogie différenciée**. De plus, ils s'intègrent naturellement dans le cadre d'**une évaluation formative** et permettent d'exercer certaines **compétences transversales**.

⁴⁴ D'après les textes fournis par M. DECHEVIS, chargé de mission au CAF.

⁴⁵ AFL, ELMO, Logiciel d'entraînement à la lecture sur Micro-ordinateur.

⁴⁶ CAF, LECPLUS, Didacticiel de lecture : exercices sur les empan, Tihange, 1997.

⁴⁷ CAF, LECTEST, Didacticiel de perfectionnement et de remédiation en lecture, Tihange, 1996.

⁴⁸ AFL, ELSA, Logiciel d'entraînement à la lecture savante (experte).

Quelles compétences développer ?

Favorisant l'autonomie de l'élève et lui permettant de travailler à son rythme, l'ordinateur offre à l'apprenant l'occasion de développer, de renforcer, d'acquérir des attitudes, des compétences, des « savoir-être » tels que : se concentrer, faire preuve de rigueur, prendre ses responsabilités, faire preuve de persévérance, se prendre en charge, se familiariser avec les formes contemporaines de communication et d'expression, sans pour autant négliger des capacités telles que : travailler en groupe ou coopérer (en effet, il est possible de travailler à plusieurs, à l'écran, sur un même programme et l'ordinateur peut ainsi favoriser le travail en équipe, voire les échanges d'une équipe à l'autre).

L'ordinateur est également propice à l'acquisition et au développement de « savoir-faire » tels que : mémoriser, restituer, observer, repérer, classer, identifier, rechercher des informations, formuler une hypothèse (démarches mentales), comprendre et appliquer des consignes, utiliser ses connaissances dans des situations nouvelles, lire efficacement (en considérant la lecture - et la langue maternelle en général - comme une compétence interdisciplinaire, on dit aussi « transversale »).

En outre, l'ordinateur favorise des compétences disciplinaires propres à la langue maternelle par le biais de la diversité des didacticiels offerts sur le marché : outils de lecture; d'écriture; d'apprentissage à la conjugaison, au vocabulaire, à l'orthographe ...

Enfin, d'une manière générale, il importe **d'initier** les élèves aux technologies nouvelles et en particulier aux logiciels les plus courants tels que le traitement de textes qui facilite par ailleurs l'écriture et la réécriture (voir les outils intégrés qui corrigent tout en entraînant la réflexion : correcteurs orthographiques et grammaticaux; lexiques proposant synonymes, antonymes, familles de mots ...), la base de données qui permet d'accéder rapidement à l'information et le tableur qui développe l'appropriation du raisonnement logique et la simulation d'hypothèses par ses multiples applications.

L'enseignant doit donc ici adapter sa méthodologie aux méthodes modernes en variant les approches pédagogiques.

Le professeur profitera de l'attrait de l'enfant pour la machine et du plaisir qu'il a de s'en servir, pour lui faire découvrir que l'ordinateur est avant tout un outil de formation convivial et efficace. En effet, bien utilisé, il sera un précieux auxiliaire de l'enseignement.

Mais l'utilisation de l'ordinateur ne peut constituer une fin en soi. Même si on le réserve au seul domaine de la remédiation, il n'est qu'un outil parmi d'autres et on ne peut y avoir recours sans l'intégrer dans un projet général du cours de français, a fortiori dans celui de la lecture.

Quoi qu'il en soit, le professeur reste le maître du jeu. C'est toujours à lui d'imaginer une progression cohérente des exercices en fonction des problèmes rencontrés par l'élève d'une part, des performances réalisées par celui-ci d'autre part. C'est à lui de décider à quel moment il convient de passer de la machine à la feuille de papier, au manuel ou au questionnaire oral. C'est à lui aussi d'intervenir chaque fois qu'un élève a besoin d'une aide ponctuelle, soit pour répondre à un questionnaire, soit pour interpréter son tableau de performances. C'est à lui encore de prévoir des moments au cours desquels les élèves feront part des difficultés qu'ils ont rencontrées pour résoudre telle ou telle difficulté et donneront leur avis tant sur les questions posées que sur l'évolution de leurs performances.

Il va de soi qu'une stratégie d'amélioration des techniques de lecture par le support papier ou informatique ne peut conduire à des résultats durables que si elle s'inscrit dans un apprentissage fonctionnel, plaçant l'élève dans une situation de communication significative.

Quels didacticiels et comment les utiliser ?

Il est important de disposer de didacticiels qui répondent aux critères méthodologiques suivants :

- Ils doivent être « ouverts », ce qui signifie que l'enseignant doit pouvoir y introduire les données qui l'intéressent en fonction des objectifs qu'il poursuit, des besoins et des motivations de ses élèves.
- Ils doivent permettre à l'enseignant de rester le maître du jeu : c'est à lui d'imaginer une progression des exercices liée aux problèmes rencontrés par les élèves. C'est à lui aussi d'intervenir chaque fois qu'un élève a besoin d'une aide ponctuelle. C'est à lui de prévoir des moments au cours desquels les élèves feront part des difficultés qu'ils ont rencontrées pour s'acquitter de telle ou telle tâche et évalueront l'efficacité des exercices proposés et l'évolution de leurs performances.
- L'ordinateur doit être un outil intégré aux cours. Il n'est pas question d'entrer en classe et de laisser les élèves face à l'outil pendant un trop long temps. Au contraire, on utilise l'ordinateur à des moments bien ciblés des cours, après quoi l'on revient à la feuille, au livre, au cahier, au tableau noir, en créant ainsi un va-et-vient entre l'écran et les divers supports pédagogiques.
- La présentation des didacticiels doit être plaisante, attirante, en un mot conviviale. Ce n'est pas une caractéristique négligeable. Nos élèves sont habitués aux séduisantes images de la télévision, des jeux vidéo, des bandes dessinées, des affiches publicitaires. Il est donc important que les outils pédagogiques ne les rebutent pas par leur austérité.
- Les didacticiels de français doivent servir aussi bien à l'apprentissage qu'à la remédiation et/ou au perfectionnement. Ils s'adressent donc à tous les élèves, forts comme faibles; l'enseignant devant adapter obligatoirement le contenu à ces différents types d'élèves. D'où l'importance de réaliser des didacticiels non fermés.
- Adaptés à une pédagogie différenciée, ils doivent également rendre possibles l'évaluation formative des performances ainsi que l'autoévaluation en toute transparence.

ANNEXE AU CHAPITRE IV.

Didacticiels produits dans le cadre des travaux du C.A.F. (G. BOTHY, J.-Cl. DECHEVIS ET J. FRANCHIMONT).

• **LECPLUS 4.1**

Didacticiel de perfectionnement en lecture, convenant pour tous niveaux d'enseignement, et visant à augmenter le nombre de lettres perçues par le lecteur en une seule pose du regard (l'empan) et la vitesse de leur défilement à l'écran. C'est un didacticiel totalement ouvert puisque le professeur peut y introduire ses propres exercices grâce à un éditeur de texte.

Il s'adresse particulièrement à des élèves pour lesquels les difficultés de décryptage constituent un obstacle à la bonne compréhension des textes. Cependant, même un lecteur performant peut, grâce à ce didacticiel, améliorer sa vitesse de lecture.

Il comporte 4 types d'exercices. Les trois premiers portent sur des mots tirés, dans l'ordre croissant de leur longueur, du vocabulaire de base de l'école primaire et le quatrième sur des textes présentés sous la forme d'une succession de groupes grammaticaux d'un ou de deux empan.

Pour chacun de ces exercices l'élève sélectionne :

- la vitesse d'apparition à l'écran des mots ou des groupes de mots de l'exercice choisi (échelle de 0,2 à 2 secondes avec un échelon tous les deux dixièmes de seconde);
- le type d'exercice (question posée avant, question posée après, question sur le nombre, questions sur le sens des textes);
- l'affichage-écran (au centre, en colonne ou en ligne);
- le nom de l'exercice choisi.

Le Lecplus 4.1 permet, en outre, l'affichage des résultats de chaque élève et leur impression sur feuille.

• **LECTEST 4.1**

Didacticiel de perfectionnement et de remédiation en lecture qui propose à l'élève plusieurs types de démarches :

- la lecture complète de textes dont on vérifie la compréhension générale au moyen d'un Q.C.M.;
- la lecture sélective qui consiste à trouver le plus rapidement possible une information dans un texte;
- la lecture complète d'un texte court qu'il s'agira de reconstituer sur un écran où les lettres du texte auront été remplacées par des points, la ponctuation originale étant maintenue.

Les résultats de chaque élève sont **enregistrés**. Ils peuvent être **visualisés** et **imprimés**.

Il permet au professeur :

- de modifier un texte ou un questionnaire, qu'il s'agisse d'un Q.C.M. ou de questions de repérage;
- d'introduire de nouveaux textes et/ou de nouveaux questionnaires ;
- de faire automatiquement calculer par l'ordinateur la lisibilité des textes introduits;
- d'imprimer exercices, Q.C.M. ou tableaux de résultats individuels.

Par sa souplesse d'utilisation, le *Lectest 4.1*, constitue un outil bien adapté à une **pédagogie différenciée**. De plus, il s'intègre naturellement dans le cadre d'une **évaluation formative** et permet d'exercer certaines **compétences transversales**.

En effet, l'élève :

- y travaille à son rythme (vitesse de lecture, difficulté des textes);
- est évalué en permanence sans être sanctionné;
- modifie ses stratégies en fonction de ses performances et, partant, s'engage dans la voie de l'autonomie.

Logiciels produits par l'AFL (association française pour la lecture).

❖ **ELMO** (l'AFL, Paris, 1^{ère} édition en 1983) et ses différentes variétés.

Par exemple, ELMO 0 contient des programmes générant divers exercices et jeux à partir d'une bibliothèque évolutive (de mots, de phrases, de textes) que l'enseignant ou le formateur doit entrer en fonction de ses estimations sur le niveau et les besoins de ses élèves. La diversité des exercices offre des possibilités d'emploi aussi bien dans les écoles maternelles et primaires que dans les actions d'alphabétisation d'adultes ou de remise à niveau des 16/18 ans...

❖ **ELMO International (AFL 1995).**

Variante d'ELMO en différentes langues (français, anglais, espagnol, néerlandais, allemand, portugais, italien, breton et corse).

Ce n'est pas une méthode d'apprentissage d'une langue mais un ensemble d'outils qui permet de gérer son contenu (les textes sur lesquels il travaille), ses activités (exercices et jeux proposés) et son degré de difficulté.

❖ **ELSA** , appelé aussi le nouvel ELMO (AFL, Paris, 1996).

Logiciel de perfectionnement en lecture destiné initialement à des niveaux scolaires allant du CE2 à la fin du collège. Mais il convient aussi pour des publics plus experts même si les textes des bibliothèques correspondent moins à leurs intérêts.

ELSA fait travailler les élèves sur sept capacités différentes constitutives de l'activité de lecture.

- Trois séries travaillent sur des unités inférieures à la phrase :
 - sur l'élargissement et la vitesse de l'empan de lecture (et non de l'empan visuel) ;
 - sur le fonctionnement et l'enchaînement des empan dans la lecture d'un texte ;
 - sur les conduites de différenciation de formes proches (mots et groupes de mots).
- Quatre séries travaillent au niveau de la phrase et du texte :
 - sur les capacités d'anticipation des mots (closure) ;
 - sur l'organisation progressive d'une représentation mentale du texte grâce à des recherches sélectives d'informations ;
 - sur l'organisation progressive d'une représentation mentale du texte grâce à des consultations sélectives du matériau linguistique ;
 - sur le développement d'une lecture efficace qui trouve le meilleur équilibre entre le temps de consultation et la compréhension.

ELSA comporte une bibliothèque de textes intégralement renouvelée (305 textes variés de la presse, de la fiction et des documentaires récents ou classiques). Les ouvrages sont présentés, référencés et mis en réseau entre eux afin de jeter les bases d'une réelle culture de l'écrit prenant appui sur l'actualité de la littérature de jeunesse. Le choix a privilégié des textes complexes qui supportent une multiplicité d'entrées (questionnement sur ce qu'ils disent, sur la manière dont ils le disent et sur ce qu'ils ne disent pas) qui peuvent "parler" diversement à plusieurs lecteurs, ou au même lecteur à des âges différents.

**Pour conclure provisoirement
cette première partie,
un témoignage à méditer...**

« En France, en ce qui concerne la lecture, on sait, à travers les catégories que recense la Direction des Etudes et Prospectives du Ministère de l'Education, lors des évaluations nationales, qu'à peine plus de 20% des élèves de 6^e possèdent des compétences dites remarquables : ils sont capables de travailler sur l'implicite du texte, d'apprécier les intentions de l'auteur, les moyens de les réaliser et de replacer le texte dans un réseau d'autres œuvres qui lui font écho.

On considère qu'un peu plus de 30 % des élèves de 6^e disposent de compétences approfondies : ils saisissent l'explicite du texte (de quoi et de qui il parle, comment il en parle, comment il fonctionne) mais sans croiser ces informations avec des intentions et des moyens. Pour reprendre les termes de Jean Ricardou, ces compétences donnent accès à l'écriture d'une aventure mais ne permettent guère d'être sensible à l'aventure d'une écriture.

Enfin 30% d'élèves ne possèdent que les compétences de base : ils ont accès aux éléments constitutifs du texte, les mots, et, à travers eux, les personnages, les lieux, les actions. Ils pourront dire si le petit chaperon est rouge pour peu que cette information soit dans le texte ou s'il faisait beau cet été-là.

Il reste un peu moins de 20% des élèves chez qui les évaluations nationales ne détectent même pas ces compétences de base.

Faut-il pour ces élèves jugés incompetents ou insuffisants (au total, près de 80%) tout recommencer une fois de plus depuis le début en gravissant des étapes ? Non, il est indispensable et beaucoup plus efficace de travailler d'abord sur les compétences remarquables. Ce qu'on apprend, lorsque celles-ci ne sont pas explicitement visées, n'est pas du savoir-lire.

Ce sont ces compétences remarquables qui constituent la base, le camp de base de toute pédagogie de la lecture, non comme une perspective mais comme le territoire dont le moindre parcours commence, continue et s'achève sur l'exercice de l'essentiel. Alors la lecture experte, oui ! Et pour tous !... ».

L'équipe de l'Association française pour la lecture qui a contribué à la conception du logiciel ELSA (Paris, 1996).

DEUXIEME PARTIE

RECOMMANDATIONS DU CEF

En attendant les résultats de la réflexion complémentaire d'un groupe de travail qui va approfondir le sujet, en y incluant notamment les actions particulières au secondaire supérieur, le CEF souhaite livrer dès maintenant quelques recommandations, immédiatement inspirées par l'instruction de ce dossier.

Le CEF estime essentiel que toutes les personnes qui exercent, à différents niveaux (autorité politique, pouvoirs organisateurs, administration, inspection, responsables de formation, enseignants...), **la moindre responsabilité susceptible d'avoir une action sur le développement des compétences en lecture** des enfants et adolescents, **mettent tout en œuvre en vue de leur amélioration**. Ce sont, bien sûr, les enseignants qui détiennent les clés principales de cette amélioration parce qu'ils sont au centre même de l'action à mener.

L'instruction de la problématique a permis de se rendre compte de la qualité des instructions présentes dans les documents officiels et de leur adéquation avec les avancées récentes de la recherche. Encore faut-il réaliser le passage crucial entre la théorie et les pratiques.

Quelles sont les actions principales préconisées pour améliorer la situation ?

1. Actions générales en matière d'enseignement de la lecture.

1.1. Faire du développement des compétences en lecture, une priorité de chaque instant et de chaque enseignant, à tous les niveaux d'enseignement.

1.1.1. L'apprentissage de la lecture n'est pas seulement l'affaire du premier cycle de l'enseignement fondamental, il concerne tous les niveaux d'enseignement et toutes les disciplines.

Chaque enseignant, quelle que soit sa spécialité, doit contribuer à améliorer les compétences en lecture des élèves. En effet, dans pratiquement toutes les activités scolaires auxquelles participent les élèves, des compétences en lecture sont requises. Il est impensable qu'un travail puisse être envisagé avec les élèves à propos d'un message ou d'un texte dont la compréhension du sens ne serait pas d'abord sollicitée : par exemple, ce serait faire le plus grand tort au développement des compétences en lecture que de soumettre aux élèves un exercice d'orthographe, de grammaire, de mathématique, etc. en déconnectant l'activité du sens général du texte utilisé à cet effet.

Les textes proposés dans les différentes disciplines étudiées ont des spécificités différentes liées à leur conception même, à leur structure ou à leur genre : on ne lit pas de la même façon un texte conçu pour informer, pour enjoindre, pour persuader ou pour donner du plaisir, on n'aborde pas de manière identique un texte à structure narrative, descriptive, explicative, argumentative, dialogale, on ne comprend pas non plus de la même façon par exemple un texte littéraire, une consigne quelconque, un énoncé de mathématique, un texte scientifique, une synthèse de manuel d'histoire, une affiche ou un message publicitaire...

Il est donc important que les élèves soient familiarisés progressivement avec les techniques qui facilitent la compréhension de ces différents supports. La lecture d'un texte dépend également du projet de lecture dans lequel il intervient : l'usage que l'on fait du texte détermine également la façon dont on le lit.

Tous ces apprentissages sont de la responsabilité de tous les enseignants qui proposent ou utilisent des supports écrits au cours de leurs activités...

1.1.2. Une action cohérente et complémentaire doit se développer à travers et entre les différents niveaux d'enseignement.

- Il faut absolument généraliser la collaboration effective et efficace entre les enseignants du maternel et du primaire : l'enseignant du primaire devrait prendre appui sur les acquis des enfants au sortir du maternel; pour cela, il faut en prendre connaissance, s'y intéresser, et donc se parler entre enseignants pour harmoniser les attentes des uns et des autres.
- Il faut multiplier les contacts et les actions pédagogiques qui permettent d'assurer une meilleure collaboration entre les enseignants du primaire et du secondaire : une meilleure connaissance des priorités et des exigences de chacun devrait aider à rendre l'action menée en faveur de la lecture plus cohérente.
- La fixation des compétences terminales et du contenu d'éventuelles épreuves externes devrait être faite en collaboration entre des représentants de l'enseignement secondaire et supérieur.

1.1.3. Il est urgent d'harmoniser des stratégies à mettre en place et à développer en vue d'un apprentissage en spirale ⁴⁹ à travers tout l'enseignement obligatoire.

Parmi ces stratégies, nous insisterons plus particulièrement sur certaines d'entre elles. Celles-ci sont d'ailleurs pour la plupart mises en exergue dans les documents officiels mis à la disposition des enseignants (programmes, socles de compétences, syllabus de formation ...) ⁵⁰.

- * **Des stratégies qui centrent les processus d'apprentissage sur la compréhension** (*nous ne développons pas ici cet aspect essentiel auquel nous consacrons pratiquement tout le chapitre II de la première partie du dossier*).
- * **Des stratégies qui placent le livre au centre des activités** : dès l'enseignement maternel, il est essentiel de plonger les enfants dans un bain de livres (*cf. aussi le point sur l'apprentissage initial de la lecture*). Dans l'enseignement primaire et secondaire, il convient de multiplier les occasions d'échanges à propos des lectures libres ou imposées et d'exploitation de celles-ci. Une interaction doit s'installer entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, et celle-ci ne peut être possible, crédible et efficace que si l'enseignant manifeste son intérêt pour les lectures des jeunes. Pour donner le goût de lire aux élèves, il est essentiel que le professeur soit lui-même lecteur et ait envie d'échanger avec les autres ses impressions, ses préférences, ses réflexions.

De même, il est primordial que les enseignants s'intéressent aux lectures de leurs élèves, mettent en place des activités qui favorisent les échanges autour des lectures et les confrontent le plus souvent possible au monde des livres (fréquentation de la bibliothèque scolaire ou publique, fréquentation des librairies, contacts avec des écrivains en classe...). Beaucoup d'expériences ponctuelles et locales agissent dans ce sens. Encore faudrait-il les généraliser.

⁴⁹ Les nouveaux projets de documents réalisés pour les socles de compétences présentent ces dernières, tant en français qu'en mathématiques, selon une progression à suivre à travers l'enseignement fondamental et le premier degré de l'enseignement secondaire avec des certifications éventuelles à 8, 12 et 14 ans.

⁵⁰ Nous renvoyons le lecteur au chapitre II de la première partie de ce document qui fait la part belle à certains des aspects abordés ici.

Le professeur du secondaire pourra ainsi progressivement amener les adolescents à passer d'un jugement de goût à un jugement de valeur, ce qui contribuera à mieux négocier le passage souvent difficile et risqué entre la littérature de jeunesse (pour enfants ou adolescents) et une littérature plus classique.

* **L'entraînement au développement de la capacité d'inférence** ⁵¹.

Au vu des résultats très médiocres obtenus par les élèves aux questions inférentielles dans le test de l'enquête I.E.A. et dans les épreuves d'évaluation externe de la cellule de pilotage, **il est faux de conclure un peu vite que nos élèves ne savent pas inférer** : en effet, même les petits prennent vite l'habitude d'inférer dans les situations de vie quotidienne. **Il est plus exact de remarquer, comme J. GIASSON** ⁵², **que cette compétence n'est ni suffisamment ni systématiquement exercée à l'école**. Les questionnaires habituels comportent très peu, voire pas du tout, de questions inférentielles, car la tendance traditionnelle consiste le plus souvent à faire repérer les informations explicites d'un texte. Par ailleurs, il est hautement intéressant de provoquer et de favoriser une prise de conscience et une analyse des mécanismes d'inférence en classe, ce qui suppose une pédagogie qui fait appel à l'interaction des élèves entre eux et avec le professeur : ce genre de méthodologie est susceptible de faire émerger les processus de métacognition.

* De plus en plus, il apparaît comme essentiel de développer en interaction collective **la prise de conscience chez les élèves de leurs processus de métacognition** (cf. *1ère partie, chapitre II*), de sorte que, très vite, ils parviennent à mieux gérer leur compréhension et pallier les failles de leur incompréhension.

* **L'apprentissage en parallèle de la lecture et de l'écriture depuis le début du primaire** : en effet les deux modes de communication sont intimement mêlés, et cet apprentissage parallèle doit être poursuivi, notamment en instaurant une méthodologie axée sur des séquences d'apprentissage au cours desquelles le développement des compétences en lecture nourrit celui des compétences en écriture et vice-versa.

* **Le développement des compétences lexicales et l'amélioration des compétences en lecture sont étroitement associés.**

« La relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte n'est pas univoque : d'une part, le vocabulaire influence la compréhension en lecture, d'autre part, la compréhension d'un texte peut aider à développer le vocabulaire. » (1992, GIASSON)

⁵¹ On trouvera un développement de cet aspect dans le chapitre II du document.

⁵² Cf. J. GIASSON, *La compréhension en lecture*, 1992, De Boeck, Bruxelles.

1.2. Favoriser une politique volontariste d'infrastructures et de structures administratives optimales pour le développement des compétences en lecture.

Il serait éminemment souhaitable d'accorder les violons entre le discours général et les faits en ne contredisant pas, par l'application de certaines mesures, la générosité des intentions (cf. *Chap. III*).

- Si l'on considère que la priorité doit être accordée au développement des compétences en lecture, il convient de **valoriser toutes les actions menées en leur faveur, et de stimuler l'instauration et l'amélioration des infrastructures des écoles** : création de bibliothèques, équipement de véritables « classes de français » attrayantes et fonctionnelles (livres et ouvrages de référence à la portée directe des élèves, panneaux d'affichage de production d'écrits, d'informations culturelles, ...).

La bibliothèque scolaire bien intégrée dans les pratiques de classes peut se révéler un déclic indispensable, surtout en milieu rural ou défavorisé pour favoriser des conduites de lecture chez des enfants ou adolescents qui n'y sont jamais confrontés ailleurs. « *Toute collaboration entre le Ministère de l'Education et de la Culture sur ce point précis est à privilégier. Toute économie sur des opérations de prestige qui permettrait de mettre un peu plus de livres à la disposition de ceux qui n'en ont pas est à recommander.* »⁵³.

- Il faudrait aussi faciliter davantage les initiatives d'ouverture culturelle du cours vers l'extérieur.
- Pour assurer la progression en spirale des compétences en lecture, une cohésion de la politique méthodologique suivie tout au long du cursus est indispensable. Il convient donc de favoriser, dans les établissements, la cohérence pédagogique non seulement en instaurant une réflexion collective (concertation, fixation d'objectifs...) disciplinaire et interdisciplinaire mais aussi en aménageant les horaires pour rendre cette réflexion possible.

1.3. Intensifier la réflexion pluridisciplinaire sur la lecture.

La pédagogie de la lecture ne concerne pas seulement les professeurs de français : les autres enseignants devraient également être impliqués et même être formés à certains aspects, notamment la lecture des consignes, des schémas et graphiques, ainsi que les particularités liées à leur discipline (on ne lit pas de la même façon un texte scientifique ou historique).

De même, il est indispensable que les professeurs de français soient initiés à la lecture de textes dans les autres disciplines.

1.4. Faciliter l'accès aux ressources d'outils didactiques et la circulation de ceux-ci :

Un inventaire des outils didactiques en matière de lecture pourrait être fait et mis à la disposition des enseignants sur réseau informatique.

Les commissions centrales de pilotage devraient mettre en œuvre le plus rapidement possible le projet de partage d'outils.

Pour résoudre l'important obstacle des droits d'auteurs, une proposition de convention globale devrait pouvoir être négociée pour tout document à communiquer aux enseignants.

⁵³ Sous-commission des Echanges franco-belges « Maîtrise de la langue », Rapport de mission rédigé par J.-L. DUMORTIER, 1994.

1.5. Faire de l'évaluation un réel outil de formation.

L'évaluation doit correspondre aux pratiques d'apprentissage : en touchant l'une, on doit pouvoir influencer les autres.

Nous insistons ici sur plusieurs aspects à améliorer.

□ **Un meilleur suivi de l'évaluation externe de la cellule de pilotage**

Par exemple, les "*Pistes didactiques*", qui avaient été transmises par le groupe de travail en mars 97 et qui n'étaient parvenues dans les écoles qu'en juin 97, ne sont toujours pas bien connues par les enseignants. Il faut absolument en répandre l'utilisation.

□ **Une piste en vue d'une plus grande cohérence de l'évaluation : la conception d'épreuves d'évaluation communes par des équipes d'enseignants éventuellement soutenues par des animateurs pédagogiques.**

Ce genre d'évaluation, commune aux enseignants d'une école ou semi-externe associant plusieurs écoles⁵⁴, peut constituer un levier de transformation par rapport aux habitudes dans lesquelles les enseignants s'enferment, elle favorise une prise de conscience de la nécessité de modifier des pratiques et elle permet d'assurer une meilleure cohérence entre les écoles⁵⁵.

Ce genre d'épreuves s'indique tout particulièrement en matière d'évaluation des compétences en lecture et écriture. Les retombées peuvent être importantes si ces épreuves sont intégrées dans le circuit apprentissage-évaluation formative-évaluation certificative. C'est pourquoi une corrélation systématique devrait exister entre la mise au point d'une telle évaluation et la conception de la formation continuée axée sur les objectifs poursuivis.

□ **Au troisième degré du secondaire**, il serait très intéressant de concevoir une activité d'envergure qui obligerait les élèves à mobiliser un grand nombre de compétences, et notamment des compétences en lecture, dans une articulation des différents axes de la communication.

Il s'agirait de mettre sur pied un travail de longue haleine, une sorte de mini-mémoire avec un accompagnement pédagogique qui lierait différentes compétences fondamentales comme la lecture et l'écriture, la parole et l'écoute. Ce travail effectué en interdisciplinarité mettrait davantage l'accent sur le développement de plusieurs savoir-faire prioritaires pour l'enseignement supérieur (recherche et traitement de documentation, comparaison, résumé de textes, distinction des citations et jugement personnel...). Il ne devrait pas dériver vers un travail hyper spécialisé.

2. Actions spécifiques d'apprentissage.

Comme le chapitre II de la première partie le montre, la méthodologie est un facteur clé dans le développement des compétences en lecture.

⁵⁴ Ce genre d'épreuves tend à se généraliser dans le réseau d'enseignement organisé par la C.F.

2. 1. Dans le cadre de l'apprentissage initial de la lecture.

2.1.1. Familiariser l'enfant avec l'écrit dès l'école maternelle.

Si on n'a jamais fini d'apprendre à lire, on doit, tout autant, mettre très tôt en route dans l'éducation la sensibilisation des enfants à l'écrit.

Il n'est pas question d'assurer un apprentissage précoce systématique de la lecture mais de favoriser dès l'école maternelle le contact avec des traces graphiques et la recherche de sens de celles-ci.

La fréquentation de l'objet « livre », le recours à l'écrit (décodage et production) pour communiquer, pour s'informer, pour se rappeler, pour se réjouir, pour se distraire... doivent faire partie du quotidien de l'enfant. Le petit enfant doit vivre en présence d'adultes qui, le plus naturellement du monde, usent de l'écrit comme du pain.

2.1.2. Développer dès l'abord des attitudes de lecteur compétent.

Si cette première approche naturelle de l'écrit est, à l'école maternelle, par essence, centrée sur le sens, il n'en n'est pas toujours de même par la suite. Cependant, l'apprentissage de la communication écrite (lecture et écriture liées) devrait toujours se situer dans cette même optique tout en y insérant une approche plus systématique du code.

Les recherches les plus récentes sur la lecture dont nous avons fait mention dans la première partie de ce dossier sont assez claires : il faut jongler à la fois avec le sens et avec le code.

La **lecture experte** implique l'intégration de deux compétences : l'une qui consiste à appréhender le code graphique (sans nier ses relations avec le code phonétique) et l'autre qui consiste à pénétrer immédiatement le sens d'un texte en utilisant d'autres informations que celles fournies par le code. La démarche de compréhension implique que le lecteur utilise ses connaissances antérieures, les informations de contexte. La compétence «code » n'est pas réduite à l'utilisation des correspondances grapho-phonétiques et à la combinaison progressive des lettres en mots mais à la reconnaissance globale de mots, à la prise d'indices graphiques, syntaxiques, typographiques qui permettent à leur tour de déboucher sur des hypothèses de compréhension, sur des inférences.

L'**apprentissage initial de la lecture** doit donc situer l'enfant dès l'abord dans une démarche de résolution de problèmes : on apprend à identifier des mots et des indices graphiques, à s'aider du contexte textuel pour formuler des hypothèses sur le contenu qui seront ensuite vérifiées par la cohérence de la compréhension globale et des éléments complémentaires du code.

Apprentissage du code graphique, exercices de phonologie, identification globale de mots, exercices de métacognition, productions d'inférences devraient donc être travaillés simultanément, dès la fin de l'école maternelle.

Les stratégies qui servent l'objet « lecture » ne peuvent être toutes acquises en début d'école primaire : ce sont les premières attitudes de base à l'égard de la lecture qui devraient être enclenchées à ce moment-là afin que définitivement tout individu se situe face à un texte en attente de signification et mette en action les stratégies adéquates.

2.1.3. Exercer la lecture et l'écriture dans toutes les situations quotidiennes qui peuvent les requérir : de la lecture du bottin téléphonique à la poésie pour la fête des mères en passant par la recette culinaire, la lettre au copain ou la BD.

Au-delà d'une lecture fonctionnelle, l'accent devra donc tout autant être mis sur le plaisir de lire en fournissant à l'enfant des écrits qui le font rire, qui le passionnent, qui le charment, qui le transportent dans des mondes merveilleux suscitant toute la gamme des phénomènes émotionnels.

2.1.4. Assurer une liaison étroite entre la lecture et l'écriture dans la pratique quotidienne.

C'est seulement ainsi que l'enfant pourra développer ses compétences et son aisance à comprendre l'écrit et à en produire.

2.1.5. Entraîner l'enfant à l'explicitation de sa pensée

La communication écrite possède des spécificités qui la distinguent de la communication orale, elle s'inscrit dans un code rigoureux; par contre la communication orale, si elle utilise en principe le même code, s'aide dans le quotidien de tout un langage non-verbal qui permet l'économie d'un certain nombre d'éléments du code alphabétique tout en maintenant la compréhension des messages. S'il ne faut pas nier ces aspects vivants de la communication orale, il faut se méfier des abus conduisant à éluder une partie explicite du message et à se contenter de mots passe-partout, de phrases syntaxiquement incorrectes ou n'usant pas connecteurs logiques.

L'enseignant qui, auprès d'un grand nombre d'enfants, est le seul à pouvoir parler une langue correcte, rigoureuse et explicite, doit mettre son point d'honneur à l'utiliser. Il n'est pas question ici de discours académiques mais d'une langue dont tous les éléments verbaux sont utilisés, dans des constructions simples mais respectant une syntaxe qui peut progressivement se complexifier.

De même, les adultes devront également exiger de l'enfant un langage explicite : se refuser à le comprendre à demi-mot et le conduire progressivement à énoncer sa pensée de manière discursive. Se soumettre au code en vigueur est bien une exigence requise pour l'acquisition des compétences en lecture-écriture.

2.1.6. Adapter l'apprentissage aux besoins de chaque enfant, le différencier en fonction de chacun.

L'apprentissage de la lecture est particulièrement de ceux qui se déroulent de manière propre à chaque enfant, il exige une maturité particulière que les enfants acquièrent à des âges sensiblement différents selon les individus.

Les spécificités concernent aussi bien le rythme de l'apprentissage que le type de stratégies que l'enfant utilise prioritairement pour acquérir cette compétence.

L'enseignant devra donc observer chacun dans ses démarches spontanées, soutenir celles qui sont les plus porteuses d'effets positifs, susciter chez l'enfant la prise de conscience des stratégies qu'il utilise et l'accompagner dans la découverte de stratégies complémentaires.

2.2. Au-delà de l'apprentissage initial.

Il y a aujourd'hui accord unanime sur ce point : les compétences en lecture sont chez l'homme en perpétuelle construction. C'est donc dans cette perspective de travail que l'école doit se situer.

Au-delà de l'apprentissage initial, l'enseignant devra donc non seulement accorder une place importante aux activités de lecture dans la classe mais encore stimuler l'enfant à développer, à multiplier, à affiner ses stratégies de lecteur de telle sorte qu'elles gagnent en efficacité. Il acquerra ainsi une compréhension du texte toujours plus profonde en même temps que cette fluidité de lecture qui le motivera à recourir à l'écrit et lui procurera un plaisir de lire intensifié.

Toutes les activités de la classe pourront être occasion de pratiquer la lecture mais il ne suffira pas de prendre connaissance des contenus écrits il faudra également se pencher sur le comment on y est arrivé, c'est-à-dire pratiquer la métacognition, confronter ses stratégies en interaction sociale.

C'est au travers des activités de production d'écrits divers soutenues par l'analyse d'écrits de référence que l'enseignant pourra multiplier les occasions de faire de l'enfant un lecteur efficace.

N.B. En complément d'information, des concrétisations méthodologiques sont proposées en annexe.

Dans l'enseignement secondaire.

Afin de ne pas nous répéter inutilement, nous invitons le lecteur à se reporter aux orientations méthodologiques présentes dans le chapitre II de la première partie du document concernant l'enseignement secondaire. De même, la plupart des techniques développées dans l'enseignement primaire restent valables particulièrement au cours du premier degré.

Nous nous contentons donc de rappeler ici, de manière non exhaustive, quelques axes méthodologiques qui devraient favoriser la pédagogie de la lecture dans l'enseignement secondaire :

- ⇒ **susciter et développer le goût de lire**
 - * en créant un climat d'échanges à propos des lectures;
 - * en initiant progressivement les élèves à exprimer oralement et par écrit des avis argumentés sur les livres lus, selon différents critères de jugement;
 - * en organisant des débats à propos des livres lus et des thèmes de réflexion que ceux-ci sous-tendent.
- ⇒ **affiner la compréhension en lecture**
 - * en poursuivant le développement des compétences essentielles (*cf. 1ère partie du chapitre II et point 1.1.3. de cette partie*);
 - * en tenant compte des spécificités des textes liées à l'intention de l'auteur, à leurs structures et à leur genre;
 - * en intégrant les activités de lecture dans des projets variés et structurés.
- ⇒ **construire des séquences d'apprentissage** associant les différentes sous-disciplines du cours de français de manière décloisonnée et en constante relation avec les activités de lecture et écriture
- ⇒ **sensibiliser** - si ce n'est pas encore fait - les élèves **à une prise de conscience et à une maîtrise progressive des processus de métacognition...**

3. Un levier essentiel à améliorer : la formation des enseignants

3.1. Les aspects généraux à traiter en formation des enseignants tant initiale que continuée

3.1.1. Faire des enseignants des lecteurs compétents aimant lire

C'est en vivant dans un bain d'écrits, aux côtés d'enseignants recourant naturellement à ceux-ci, aimant lire et le montrant, faisant partager leur propre intérêt et/ou bonheur de lire que les élèves pourront le mieux développer leur propre motivation à lire.

Puisqu'il n'est pas certain que les enseignants et les candidats enseignants ont été eux-mêmes formés, au cours de leur scolarité obligatoire, à une pratique de la lecture centrée sur la construction volontaire de sens et sur la recherche des démarches qui y conduisent, et qu'ils soient ainsi devenus de passionnés-lecteurs, il serait nécessaire que la formation au métier d'enseignant les entraîne à le devenir afin qu'ils puissent reporter ces compétences sur leur propre action didactique.

Il s'agit donc au cours de la formation des enseignants d'entraîner ceux-ci à la lecture, de la leur rendre attrayante. Comment ? En leur faisant prendre conscience de leurs propres démarches de lecteur (métacognition) et en travaillant avec eux les stratégies de lecteur compétent. (Cf. recherche de S. Van Hulle mentionnée au chapitre 3).

Par le biais de la formation continuée, on peut (re)sensibiliser des enseignants au cours de « journées-lecture » sur la base de leur propre expérience et de leurs habitudes de lecture. Ces séances de sensibilisation, d'échanges, de discussion à partir de réflexions d'écrivains sur la lecture et d'évaluation personnelle d'ouvrages permettent de déboucher sur une réflexion collective du groupe à propos des pratiques susceptibles d'inciter les élèves à lire, des titres qui « marchent » dans les classes, du niveau de difficulté des livres lus par les élèves, etc.

3.1.2. Les initier à la didactique en lecture.

C'est quand les enseignants et futurs enseignants auront eux-mêmes développé leur propre expertise en lecture que l'on pourra travailler avec eux la transposition didactique de leurs connaissances et compétences en les adaptant aux différents stades de développement de l'élève auquel ils s'adressent.

La formation devra porter sur la recherche de situations fonctionnelles de l'apprentissage.

Elle fera l'inventaire des stratégies de lecteur en tenant compte des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Elle se penchera sur l'équilibre idéal à trouver entre la connaissance et l'utilisation des codes graphiques, phonologiques, des forces lecteur, texte et contexte; on recherchera les activités structurantes qui permettent de développer ces différents aspects.

3.1.3. Les sensibiliser à la littérature de jeunesse

Au cours de leur formation initiale, les instituteurs et les professeurs de français devraient être sensibilisés à la littérature de jeunesse et formés à toutes ses exploitations.

La production actuelle en littérature de jeunesse est riche: ce sont souvent de vrais artistes et de bons écrivains qui s'y consacrent

Il faut cependant que l'enseignant garde son regard critique face à une diffusion commerciale intense.

La formation doit entraîner les enseignants à l'analyse des produits commerciaux afin qu'ils décèlent les qualités littéraires, les niveaux de maturité nécessaire pour aborder les différents récits, les intentions des auteurs explicites et/ ou implicites sur le plan des valeurs sous-jacentes, les dimensions culturelles exprimées, les effets émotionnels qu'ils peuvent engendrer en relation avec les préoccupations et les vécus des enfants auxquels ils sont destinés.

Les choix adéquats effectués, il reste à en tirer le meilleur parti possible par la mise en place de démarches qui favorisent la compréhension tout en suscitant le plaisir.

3.2. Une réforme de la formation initiale est indispensable :

3.2.1. Adaptation des enseignants au changement

Il est entre autres essentiel de **former tous les futurs enseignants à l'adaptation au changement** dans une logique de développement professionnel . Un tel état d'esprit, une fois implanté, inciterait les enseignants à se tenir continuellement au courant de l'évolution de leur discipline, d'adopter un regard épistémologique qui permet de maîtriser toujours plus finement la connaissance sur un savoir et plus particulièrement, en ce qui concerne la lecture, de tenir compte des avancées de la recherche.

3.2.2. La formation théorique des AESI.

- **Les professeurs du secondaire, essentiellement les AESI, doivent être formés en matière d'apprentissage initial de la lecture** de façon à ne plus être aussi démunis face aux difficultés présentées par bon nombre d'élèves à l'entrée en 1^{ère}. Un appel pourrait être fait à l'expérience engrangée par les collectifs d'alphabétisation.
- Les programmes de **l'enseignement supérieur pédagogique** dispensé dans les Hautes Ecoles où sont formés les instituteurs et les AESI doivent être revus et adaptés (ceux qui ne le sont pas encore) de façon à intégrer les avancées de la recherche en ce qui concerne la lecture. Cependant, il est certain qu'un changement de programme ne va pas rendre miraculeusement capables de l'appliquer les formateurs des Hautes Ecoles, s'ils ne possèdent pas le bagage de connaissances indispensable pour ce faire. **Une formation continuée des professeurs de l'enseignement supérieur pédagogique apparaît comme urgente et indispensable.**

3.2.3. La formation théorique des AESS.

Un des nœuds de la problématique est la formation des AESS et elle devrait au plus vite requérir toute l'attention nécessaire des autorités responsables. En effet, c'est parmi les AESS que sont recrutés les formateurs des instituteurs et des AESI, ainsi que les professeurs d'université. Il s'agit donc d'un levier crucial et déterminant à longue échéance.

En effet, comme la licence en philologie romane n'a pas pour préoccupation prioritaire de former des professeurs de français, les programmes actuels ne permettent donc pas de fournir des réponses aux besoins des candidats enseignants qui constituent pourtant la majorité des étudiants fréquentant cette faculté (par exemple, ce n'est pas après avoir étudié de manière approfondie la littérature du Moyen-âge ou la littérature occitane que les étudiants sont préparés aux tâches qui les attendent dans l'enseignement secondaire). **Il est indispensable que les récentes théories de la lecture et de son apprentissage** (aspects qui relèvent de la psycho-linguistique, de la socio-linguistique, de la psychologie cognitive, et des sciences de l'éducation) **fassent partie du curriculum des futurs enseignants.** Au minimum, **des cours optionnels** devraient donc être offerts en licence, et ceux-ci devraient constituer des prérequis à l'agrégation.

Et cela n'est pas encore suffisant : encore faudrait-il que la formation en didactique disciplinaire complète l'information scientifique. **Il est à souhaiter qu'une réforme solide de l'agrégation réserve suffisamment d'heures à la didactique disciplinaire** qui doit aussi traiter bien d'autres aspects de la pédagogie du français. Les efforts qui sont actuellement déployés dans plusieurs universités doivent permettre d'y accorder plus d'importance mais les ajustements actuels et la volonté d'améliorer les choses qui se développent ne suffisent pas, tant les lacunes sont importantes..

3.2.4. La formation pratique des enseignants.

En ce qui concerne les stages, et pour assurer une meilleure articulation théorie-pratique, il faudrait avoir recours à des maîtres de stage dotés d'un statut particulier dont les pratiques sont innovantes et instaurer une réelle collaboration entre eux et l'enseignement supérieur pédagogique (Hautes Ecoles et Universités).

En matière de pédagogie de la lecture, il faut absolument revoir la problématique dans le cadre de la formation initiale en y associant les inspecteurs, les maîtres de stage et les enseignants de terrain. Il est essentiel qu'une collaboration directe continue de se développer et soit même intensifiée entre l'enseignement supérieur et les niveaux pour lesquels il forme.

3.3. L'accès à la formation continuée de tous les enseignants doit être facilitée et les obstacles actuels doivent être rapidement résolus.

Lors de l'instruction du dossier ⁵⁶, il a été constaté que beaucoup d'efforts sont déployés en matière de formation continuée pour la lecture et que celle-ci est dans son ensemble d'excellente qualité. Le problème majeur est que l'information dispensée par les formateurs circule très mal et que des obstacles inhérents au bon fonctionnement des écoles rendent son accès de plus en plus problématique.

- Des solutions doivent au plus vite être négociées entre les différents partenaires concernés (responsables et organisateurs des formations en cours de carrière, pouvoirs organisateurs, inspecteurs et chefs d'établissement) de façon à permettre un accès facile - et non perturbant pour les écoles - à la formation continuée en ce qui concerne certains domaines prioritaires, comme c'est le cas pour la lecture.
- La nécessité de se former dans des domaines aussi essentiels devrait être inscrite dans les obligations déontologiques des enseignants.

⁵⁶ Cf. chapitre III, 1^{ère} partie.

- La formation continuée doit aider les enseignants à mettre au point des outils concrets qui favorisent les transferts entre l'apprentissage de la connaissance de la langue et l'amélioration des compétences en lecture et écriture.

4. Développement d'actions complémentaires entre les différents partenaires de l'école.

« L'école n'est pas toute seule » ... même si elle est le lieu privilégié de l'apprentissage, elle ne peut se suffire à elle-même. D'une part, pour apprendre et s'épanouir, l'enfant doit trouver une cohérence entre ses différents milieux de vie et d'autre part, toute démarche, de quelque milieu qu'elle émane, se doit d'être exploitée au maximum, c'est-à-dire dans une perspective de complémentarité.

➤ **Ecole et famille**

Sur le plan familial, quand école et parents travaillent de concert, la motivation de l'enfant est meilleure et son développement mieux assuré. L'école se doit donc de tenir les parents informés de ses objectifs et des justifications de ses choix méthodologiques.

Mais elle devrait aussi leur permettre de pénétrer sa culture; or, la culture du livre n'est pas présente dans toutes les familles; l'école devrait donc aider les parents à s'y familiariser par des démarches volontaristes en impliquant parents et enfants dans des projets d'école ou de classe autour du livre par exemple.

➤ **Ecole et milieux associatifs**

Mais l'école n'est pas toute seule non plus à se préoccuper des enfants et des familles et particulièrement de ceux qui vivent dans des milieux culturellement défavorisés ou différents. Tout un tissu associatif met en place des activités soit de loisirs - où le livre peut trouver naturellement un écho - soit d'écoles de devoirs où un soutien spécifique est apporté aux enfants dans leurs activités scolaires.

Souvent toutes ces démarches s'organisent en parallèle de l'école, lui sont juxtaposées... on ne se parle pas.

Une réelle collaboration devrait s'instaurer de manière à unir les efforts des uns et des autres en intégrant les activités les unes aux autres, en les rendant interdépendantes.

Ces milieux de vie devraient se vivre en complémentarité plutôt qu'au travers d'un regard critique réciproque... ce qui est trop souvent le cas.

Des collaborations devraient de même se nouer entre les milieux et les associations qui combattent l'illettrisme et des représentants de l'enseignement.

➤ **Ecole et culture**

Le Ministère de la Culture déploie également de nombreux efforts particulièrement dans le domaine de la lecture publique et de la défense de la langue française; il vise un accès aisé au livre pour tous les citoyens.

Là aussi des efforts de rapprochement, d'informations, de sollicitations mutuelles entre ces secteurs et l'école devraient être entrepris pour que toutes ces actions de qualité profitent au maximum à chaque enfant et tout particulièrement à ceux qui en sont le plus privés dans leur milieu familial.

ANNEXE A CETTE DEUXIEME PARTIE

Quelques actions favorables à la progression méthodologique de l'école maternelle à la fin de l'école primaire.

Nombre de ces pistes sont quotidiennement mises en pratique dans de nombreuses classes depuis un certain temps.

- Raconter des *histoires* : les enfants y découvrent le plaisir de la lecture, le développement de schémas de récit, les caractères spécifiques de l'écrit (sa stabilité, sa rigueur, ses contraintes, ses structures propres...).
- Faire découvrir *l'histoire* contenue dans un livre illustré en émettant des hypothèses à partir précisément de ces illustrations, confronter ces hypothèses à la version écrite.
- Faire vivre dans la classe des écrits simples et fonctionnels au quotidien (prénoms, tableaux de *charge*, supports de comptines...)
- Pratiquer *l'énonciation* écrite ou « dictée à l'adulte » qui oblige à entrer dans le monde des contraintes de la pensée écrite.
- Structurer la découverte de l'écrit en aidant les enfants à acquérir, progressivement et suivant son niveau de développement, des repères sémantiques, syntaxiques, des indices visuels, des indices *phonologiques* pour aboutir à coordonner ces différents indices.
- Stimuler les enfants à rechercher les éléments de contexte et à les utiliser en les conjuguant avec les autres indices (il ne s'agit pas de deviner mais de s'habituer à inférer).
- Faire découvrir les analogies grapho-phonétiques entre les mots. Développer la conscience phonologique (syllabation, attaque, rime ...) : pratiquer des jeux de langage.
- Créer un capital-mots. D'après J. Giasson (1995), l'enfant semble passer par différents stades pour identifier les mots rencontrés et s'en souvenir : c'est donc de cette progression dont il faudrait tenir compte. Il s'agit du stade logographique (l'enfant identifie le mot par sa typographie ou un dessin qui accompagne le mot), du stade de sélection des lettres (l'enfant utilise des indices phonétiques sans les maîtriser complètement), du stade alphabétique (les indices graphiques sont mis en correspondance avec l'oral), du stade orthographique (ici l'enfant reconnaît globalement les mots mais en nuancant suivant des caractéristiques orthographiques ou grammaticales du mot).
- Habituer au balayage visuel gauche-droite, sens de *la* lecture.
- Pratiquer la correspondance (correspondre par *écrit*) qui oblige à la structuration des idées et à la structuration du texte dans sa matérialisation et provoquer la transposition d'une lettre en un autre genre d'écrit.

- Utiliser des écrits comme référents pour *apprendre* à structurer les idées et à créer la forme qui les exprime ainsi qu'organiser des activités de correction ou de réécriture des productions d'élèves.
- Examiner la construction d'un texte, son écriture, ses formes (expression de la temporalité...) pour mieux *comprendre* et pouvoir réinvestir ses découvertes et nonpour se faire évaluer!
- Pratiquer diverses formes *d'écrits*.
- Ecrire des textes narratifs en *complétant* des textes existants.
- Susciter la production de textes par les enfants en passant par les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication) et tout particulièrement le traitement de texte.

BIBLIOGRAPHIE

Allal L. et Ntamakiliro L.(1997), « Echec précoce et maîtrise de l'écrit » in Barré-de Miniac C. et Lété B. (1997), *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, INRP, Pratiques pédagogiques, De Boeck-Université, Paris, Bruxelles.

Barré-de Miniac C. et Lété B. (1997), *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, INRP, Pratiques pédagogiques, De Boeck-Université, Paris, Bruxelles.

Bastyns Catherine (1997), *Le chiffres de l'Alpha en Communauté française de Belgique, Enquête statistique 1996/1997*, Lire et Ecrire en Communauté française, Bruxelles.

Bastyns Catherine (1998) « Trop peu ou trop de chiffres pour peu de lettres », in *Lectures*, fév-mars 98.

Bentolila A. (1978), *Recherches actuelles sur l'enseignement de la lecture*, CEPL, Retz, Paris.

Bentolila A. et al, (1991), *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Paris, Nathan.

Bentolila A. (1997) *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, Paris.

Bourgeois A. (1998), « Apprendre à lire », in *Informations pédagogiques*, n° 39, publication de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles.

Braibant J-M , Gérard F-M (1996), « Savoir-lire : question(s) de méthodes, in *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation* n°1.

Bressoux P. (1994), « Les effets de l'école sur l'apprentissage de la lecture » in Crahay M., *Evaluation et analyse des établissements de formation*, De Boeck-Université, Pédagogies en développement, Bruxelles.

Charmeux E. (1994), « De la lecture, on cause, on cause...Mais que fait-on pour qu'ils lisent? » in *Enjeux*, n° 31, mars 1994, CEDOCEF, Namur.

Cohen I. et Mauffrey A. (1983), *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*, Armand Colin/Bourrellet, Paris.

Dalcq A.-E., Van Raemdonck D., Wilmet B. (1989), *Le français et les sciences, méthode de français scientifique avec lexique, index, exercices et corrigés*, Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve.

Defays JM, Maréchal M., Melon S. (1997), *Le projet de perfectionnement en français à l'Université de Liège*, Département de français, Institut Supérieur des langues vivantes, Université de Liège, tiré à part.

Defays JM, Maréchal M. (1997), *L'évaluation et le perfectionnement de la maîtrise du français langue maternelle à l'université : une expérience à Liège*, Communication au Colloque de l'AIPU à l'Université de Liège, 7-10 juillet 1997.

Delaxhe A., Terwagne S., Massoz D. (1989), *Agir et interagir avec le langage écrit*, Labor, Bruxelles.

Detheux M., Kellens M.F. (1992), *Rapport intermédiaire – Aper Secondaire*.

Detheux M., Vlassis J., Questions d'examens en français, 1^{ère} année du Secondaire, Document provisoire, 1992

Detheux M., Maes M. et Vlassis J. (1994), *Aper Secondaire, Epreuves d'évaluation sur les compétences de base en français, 1^{er} cycle du Secondaire*, Tomes I « Lire » et II « Ecrire ».

Draime J et al (1997), *La formation-relais - Un dispositif de formation pour étudiants en décrochage*, Institut de Pédagogie UCL, Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant Wallon, *Actes du 15^{me} colloque de l'AIPU*, Liège, 1997.

Dumortier Jean-Louis

- *Affermir, affiner et évaluer les compétences fondamentales en lecture*, M.E.R.F., Administration de l'Organisation des études, 1993.
- *Les lecteurs apprenants en difficulté, approche didactique, 1^{er}, 2^e et 3^e degrés*, CAF, Tihange, 1993.
- *Sous-commission des Echanges franco-belges « Maîtrise de la langue », Rapport de mission*, 1994.
- *Faire lire la littérature de jeunesse – Pour agir en connaissance de cause*, CAF, Tihange, 1995.
- *Pour une réforme de la formation initiale et continuée*, CAF, Tihange, 1997.
- *Réflexions didactiques et recommandations pédagogiques pour les professeurs de français*, CAF, Tihange, 1998.
- *Regard sur les programmes de français du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française*, CAF, Tihange, 1998.

Dupont Didier (1998), « La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur », tiré à part d'une intervention aux journées d'études des 22 et 23 mai 1998 à l'Université de Liège.

Fayol M. et al. (1992), *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, Paris.

Fijalkow J. (1994), « L'entrée dans l'écrit », in G. Vergnaud, *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Hachette, Paris

Foucambert J. (1976), *La manière d'être lecteur*, SERMAP, OCDL, Paris

Gaux C. et Demont E. (1997), « Conscience phonologique, syntaxique et lecture. Etude chez les jeunes enfants et les préadolescents », in Barré-de Miniac C. et Lété B. (1997), *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, INRP, Pratiques pédagogiques, De Boeck-Université, Paris, Bruxelles.

Giasson J. (1990), *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin, Montréal, Paris, Pédagogies en Développement, DeBoeck-Université, Bruxelles.

Giasson J. (1995), *La lecture : de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin, Montréal, Paris.

Grisay A. (1974), *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Recherche en Education, Direction générale de l'organisation des études, Bruxelles.

Grisay A, (1996), *Facteurs d'efficacité de l'apprentissage*, Pilotinfo, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la recherche et de la formation, Bruxelles.

Hermal F.,(1992), « La lecture à l'école fondamentale », in *L'Ecole fondamentale*, dossiers 41 et 42, sept-oct et nov-déc. 92.

« Le genre des textes / La séquence didactique », in *L'Ecole fondamentale*, dossier 66, sept.-oct. 97

Klein J.R. et Perret J.M., (1990) « Une enquête sur la pratique du français des étudiants en première année à l'Université », in *Enjeux*, n°21, déc. 1990, Namur.

Klein J.R. et Perret J.M., (1994) «La pratique du français au seuil de la première année universitaire - L'insécurité lexicale d'étudiants belges francophones », *CILL* 20, 3-4, 5-15.

Lafontaine A. , Terwagne S.,Vanhulle S. (1996-1997), *L'enseignement stratégique au service du développement des pratiques de bibliothèque aux 2me et 3me degrés de l'enseignement primaire*, Service de Pédagogie expérimentale, ULG

Lafontaine D. et A. (1994), « Est-ce ainsi que les jeunes belges lisent...? Résultats d'une enquête internationale » in *Enjeux*,n° 31, mars 1994, CEDOCEF, Namur.

Lafontaine D., (1996), *Performances en lecture et contexte éducatif*, Pédagogies en développement, De Boeck-Université, Bruxelles.

Lafontaine D. (1997), *Les compétences en lecture des élèves de 8 à 12 ans en Communauté française de Belgique à la lumière des évaluations externes*, Pilotinfo, mai 1997, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la recherche et de la formation, Bruxelles.

Legros G. et Braun A.,(1996), « L'enquête du groupe DIEPE, Savoir écrire à 14-15 ans, en Communauté française de Belgique », in *La lettre de la DFLM*, n° 19, 1996

Leroy A. et J. (1994), « Apprendre à lire à l'articulation du primaire et du secondaire », in *Enjeux*,n° 31, mars 1994, CEDOCEF, Namur.

Lentin L., Clesse C., Hébrard J., Jan I., (1977), *Du parler au lire* , ESF, Paris

Lété B. (1997) , « L'illettrisme:des problèmes de définition à la stratégie de recherche » in Barré-de Miniac C. et Lété B. (1997), *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, INRP, Pratiques pédagogiques, De Boeck-Université, Paris, Bruxelles.

Miller Willem (1989), « Défense et illustration du cours de français », in *Enjeux* n° 17, juin 89.

Perrenoud Ph. (1998), « Un débat à propos de l'illettrisme », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998.

Preteur Y. et Vial B. (1997) « Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1re année du cycle des apprentissages fondamentaux », in Barré-de Miniac C. et Lété B. (1997), *L'illettrisme - De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, INRP, Pratiques pédagogiques, De Boeck-Université, Paris, Bruxelles.

Romainville M. (1997), « Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? » in *Revue française de Pédagogie*, n° 119, avril, mai-juin 1997, 81-90.

Stercq C.(1998), *L'alphabétisation à Bruxelles*, tiré à part.

Tardiff J.(1992) *Pour un enseignement stratégique - L'apport de la psychologie cognitive*, Ed. Logiques, Montréal.

Terwagne S. et A. Godenir (1992), *Au pied de la lettre, Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite*, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège.

Vanhulle S. (1997), *Les pratiques interactives de lecture dans le curriculum de l'enseignement supérieur pédagogique (Primaire). Fascicule 1 : comprendre et interpréter les oeuvres littéraires : des transactions du lecteur aux « cercles de lecture »*, *Fascicule 2: Lecture documentaire, Construire des connaissances en groupe*, Service de Pédagogie expérimentale, ULG.

Vanhulle S. (1997) *Les pratiques interactives de lecture dans le curriculum de l'enseignement supérieur pédagogique (Primaire), Rapport général de la recherche-action*, Service de Pédagogie expérimentale, ULG.

Publications collectives

Bureau Pédagogique du SeGEC, *Ecrire pour apprendre*, Cahiers du SeGEC, n°2, mai 1995

GRUPE DIEPE (1995), *Savoir écrire au Secondaire. Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles, De Boeck.

Publications du Centre de Méthodologie Universitaire de l'ULB :

Autoformation aux méthodes de travail, guide et exercices pour l'étudiant à l'entrée de l'enseignement supérieur : fascicule I (enquête – théorie – Textes et documents), fascicule II (Enoncés), fascicule III (corrigés)

Documents pédagogiques publiés par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, le Service général des Affaires pédagogiques, de la Recherche en pédagogie et du pilotage de l'enseignement organisé par la Communauté française

- Laurent Alain et Pecriaux Danielle, « *L'enfant et l'écrit - Quelques mises au point en guise d'introduction* », Bruxelles, 1984.
- *Il était une fois une BCD + la cassette « BCD en action »*, produits par le Comité de coordination de l'enseignement fondamental organisé par la C.F. dans le cadre de l'Ecole de la réussite, Bruxelles, 1996.
- *Les Nouvelles de l'Observatoire*, n° 19, Bruxelles, 1998.
- *Collection « Ecrire »*, sous la direction des Inspecteurs A. Laurent et D. Pecriaux.

Inspection de l'enseignement fondamental subventionné, ressort de Liège (oct 1997), *Evaluation externe, Lire et écrire un texte narratif*, Ministère de l'Education et de la Formation.
Inspection de l'enseignement fondamental subventionné, ressort de Liège (janv 98), *Evaluation externe, Lire et écrire une lettre*, Ministère de l'Education et de la Formation.

Lire et Ecrire en Communauté française (1997), « L'alphabétisation en Communauté française, des faits et des chiffres », in *Lectures*, n° 94, janv.-fév.97;

Lire et Ecrire, (1985), « Les itinéraires d'analphabétisme », Contrat d'études n°1808 - 84- 12 ETU B : rapport final, Bruxelles

Lire et Ecrire (1987), Comment devient-on analphabète en régime de scolarité obligatoire? in *Lectures* n°38, juillet-août 1987.

Pilotage de l'Enseignement en Communauté française (1995), *Evaluation externe en 5me année, résultats et commentaires, Dossier pour les enseignants*, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la recherche et de la formation.

Pilotage de l'Enseignement en Communauté française (1995), *Evaluation externe en 5me année, Pistes didactiques, Dossier pour les enseignants*, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la recherche et de la formation.

Pilotage de l'Enseignement en Communauté française (1997), *Evaluation externe en lecture des élèves de première année du secondaire, résultats et commentaires, Dossier pour les enseignants*, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la recherche et de la formation.

Pilotage de l'Enseignement en Communauté française (1997), *Evaluation externe en lecture des élèves de première année du secondaire, Pistes didactiques, Dossier pour les enseignants*, Ministère de la Communauté française, Département de l'Education, de la recherche et de la formation.

Dossier sur l'illettrisme dans la revue EDUCATIONS, mars-mai 1996.

OCDE (1995), *Littératie, Economie et Société, résultats de la première enquête internationale*, Paris.

Programmes d'enseignement

Enseignement fondamental

Programme des activités, Enseignement préscolaire de la Communauté française, Ministère de l'Education, de la recherche et de la formation (1985).

Matières et programmes , Enseignement primaire de la Communauté française, Ministère de l'Education, de la recherche et de la formation (1985).

SOCLES DE COMPETENCES dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire (1994), Philippe Mahoux, Ministre de l'Education et de l'audiovisuel, Bruxelles

PROGRAMME INTEGRE, Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale et Plan des activités réparties selon les cycles (1993-1994), Conseil Central de l'Enseignement Primaire et Maternel Catholique.

Enseignement secondaire.

Programmes de français pour le réseau d'enseignement secondaire organisé par la Communauté française

- 1^{er} degré (1990) comportant une introduction aux différents programmes
- 2^e degré de l'enseignement général et technique de transition (1991)
- 2^e degré de l'enseignement technique de qualification (1993)
- 3^e degré de l'enseignement de transition (1993)
- 3^e degré de l'enseignement technique de qualification (1994)
- 3^e degré de l'enseignement professionnel (1995)

Programmes du réseau Libre Catholique.

Programme de Français destiné au premier degré de l'enseignement secondaire de type I et articulé au Programme Intégré de l'enseignement fondamental, (1994), Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique - Conseil Central de l'Enseignement Primaire et Maternel Catholique, D/1994/0279/009.

Programmes Enseignement Secondaire de type I, Langue Maternelle, 1reB, 2me année prof; 2me et 3me degrés professionnels, (1992), Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 1992/0279/092.

Programme Enseignement secondaire de type I, français, 2me degré de transition général et technique et de qualification technique, (1996), Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, 1996/0279/083.

Enseignement Supérieur Pédagogique.

Communauté Française, Ministère de l'Éducation, de la recherche et de la formation,
Direction générale de l'Organisation des Études

Sections normales maternelles et primaires, Programme de « Psychologie, méthodologie, pédagogie et didactique ». (1996)

*Enseignement normal secondaire: sous sections : Français-Histoire; Français-Morale
Programme de Français(1995),*

Ecole normale préscolaire, Français (1985)

Ecole normale primaire, Français

Fédération de l'Enseignement Supérieur Pédagogique Catholique

*Enseignement Normal Moyen Catholique, Langue maternelle, Programme provisoire,
(1985)*

*Enseignement Normal Préscolaire Catholique, Langue maternelle, Programme
provisoire, (1985)*

*Enseignement Normal Primaire Catholique, Langue maternelle, Programme provisoire,
(1985)*