

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

DOSSIER

Lecture et illettrisme

REMERCIEMENTS

L'équipe de rédaction du Bulletin adresse ses vifs et sincères remerciements à toutes les autrices et à tous les auteurs, ainsi qu'à toutes les collaboratrices et tous les collaborateurs qui ont permis l'édition et la diffusion de ce numéro de « ENJEUX PÉDAGOGIQUES ».

Porrentruy, août 2010

Les opinions exprimées dans les articles du dossier n'engagent que leurs auteurs.

IMPRESSUM

Rédacteur en chef
Pierre-Daniel Gagnebin

Mise en page
Claude Chappuis

Relecture
Stéphane Martin

Crédit photographique
Couverture et pages 4, 6, 8, 10, 14, 15, 17, 19, 23, 28, 29, 31, 32, Mona Ditisheim
Page 1, Darrin Vanselow
Page 34, Fanny Crevoiserat

**Haute Ecole pédagogique
HEP-BEJUNE**
Rue du Banné 23
CH-2900 Porrentruy
Suisse

www.hep-bejune.ch

T : +41 (0)32 886 99 12
F : +41 (0)32 886 99 96

Editorial

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Lecture et illettrisme : un sujet plus que jamais d'actualité!

Pierre-Daniel Gagnebin

1

Chroniques

Formation préscolaire primaire

Vers un espace romand de la formation des enseignants

Fred-Henri Schnegg

2

Formation secondaire

Changement de cap pour la doyenne

Mona Ditisheim

3

Formation continue

Une loi fédérale pour la formation continue : quels liens avec l'illettrisme ?

Jean-Pierre Baer

5

Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur : « C'est en lisant qu'on devient liseur » ou Le plaisir de lire expliqué aux parents

Virginie Picardat

7

Recherche

Ce qu'enseigner veut dire

M'hammed Mellouki et Denis Simard

8



Lecture et illettrisme

À la suite de l'enquête PISA 2000 : des mesures multiples et variées pour favoriser la lecture

Martine Wirthner

10

L'illettrisme en Suisse

Thomas Sommer

12

L'école à l'épreuve de son propre fonctionnement

Christine Riat

16

La vraie cause de l'illettrisme ? Les méthodes de lecture !

Éveline Charmeux

18

La littératie, retour critique sur un concept

Marinette Matthey

20

De quelques nuances sur le rôle des médias d'information dans le dévoilement des résultats d'enquêtes internationales en éducation. Perspective québécoise

Martin Lépine

21

L'illettrisme, prévenir ou guérir ?

Mona Ditisheim, Anne-Lise de Bosset et Catherine Gerber

22

Faire aimer la lecture pour mieux lire ?

Caroline Villiger Hugo et Alois Niggli

24

101 bonnes raisons d'aimer lire

David Bürki

25

À la HEP, nul n'est censé ignorer l'importance de la lecture

Giuliana Caravaggi, Nadja Monnat, Florence Kolli, Hélène Arrigo,

Jessy Pahud, Cyril Huguenin et Ludivine Vaucher

26

Besoin d'un plus petit que soi

Mona Ditisheim

29

La lecture en classe de maturité

Souad Hachler-Derrous

30

Billet d'humeur : À qui profite l'illettrisme ?

Mona Ditisheim

32

Entretien

Fanny Crevoiserat

34

Bibliographie

Aline Frey

35

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

Lecture et illettrisme : un sujet plus que jamais d'actualité !



Les chiffres publiés par l'OCDE¹ ces vingt dernières années sont éloquentes ! Près de 19 % des adultes suisses accusent un faible niveau de compétence en lecture et en calcul et éprouvent d'importantes difficultés à lire et à comprendre des textes simples de la vie de tous les jours, bien qu'ils aient suivi pour la plupart d'entre eux huit à neuf années d'école obligatoire dans notre pays. Ce constat est plutôt affligeant ! Il faut ajouter à ce sombre tableau le fait que ces pourcentages ne tiennent pas compte des personnes légèrement mieux qualifiées, lesquelles peuvent à peine comprendre un article de journal très simple, mais dont le niveau demeure cependant en dessous des exigences scolaires.

La Fédération suisse Lire et Écrire² s'est donné pour mission centrale de lutter efficacement contre l'illettrisme en Suisse et peut déjà se targuer de plusieurs succès. Parmi les différents aspects dédiés à ce dossier, nous consacrerons un article à l'illustration de la situation dans notre pays et aux efforts entrepris pour combattre ce fléau qui atteint tous les pays industrialisés.

À quoi faut-il attribuer une telle carence ? Les méthodes d'enseignement de la lecture sont-elles à l'origine de tant d'échecs ? L'évolution de notre société est-elle à mettre en cause ? Les élèves ne sont-ils pas ou plus suffisamment réceptifs à la communication écrite ? L'évolution des technologies et les habitudes de plus en plus fréquentes du « zapping » ont-elles un effet négatif sur l'attention requise par toute activité de lecture intensive ? Que faut-il penser des résultats des rapports PISA³ ? Peut-on tirer de ces bilans internationaux des conclusions utiles à l'amélioration des conditions d'apprentissage en classe ? Convient-il d'aborder l'apprentissage systématique de la lecture de manière plus précoce, dès l'école enfantine, ou au contraire d'envisager une approche tout en douceur, en attendant que les élèves disposent d'une maturité et d'un bagage langagier suffisants pour garantir un meilleur succès de l'entrée dans l'écrit ? Pour le linguiste Alain Bentolila, cité par le Figaro du 19 mai 2010, « À l'arrivée au CP⁴, les enfants les plus faibles maîtrisent six fois moins de mots que les meilleurs. Or, un enfant qui ne connaît pas un

mot aura beau le déchiffrer, ce mot ne signifiera rien pour lui. Et trop de mots inconnus dans un texte l'empêcheront de le comprendre. »

Mais l'école ne peut être tenue pour seule responsable de tous les maux qui frappent une société en mutation, particulièrement dans le domaine de ses plus importants modes de communication. Elle ne baisse pas les bras. Des projets pédagogiques ambitieux, visant à améliorer les compétences des élèves, sont initiés localement. Des actions, hélas souvent non concertées au plan national, sont déployées par les services d'enseignement cantonaux. La formation des enseignants est également concernée au premier chef. Les hautes écoles pédagogiques ont pris la mesure de ces déficits et portent un regard particulièrement attentif aux contenus dispensés à leurs étudiants, chargés d'assurer la relève du personnel enseignant. Certes, donner l'envie et le goût de lire aux jeunes élèves en éprouvant soit même ce plaisir reste un credo fondamental. Mais cela ne suffit pas. L'apprentissage de la lecture ne peut être le fait d'une seule année, la 1^{re} année de l'école primaire. Les compétences augmentent au fil de la scolarité, pour autant qu'on les entraîne, qu'on diversifie les occasions de lire, qu'on explore les différents genres de lecture et qu'on se préoccupe aussi de l'amélioration des stratégies d'apprentissage. On lira à ce propos un rapport d'expérience menée dans une classe de lycée.

À nouveau dans ce numéro, ENJEUX PÉDAGOGIQUES a pris le risque d'une confrontation des points de vue sur cette activité langagière qui reste fondamentale, contrairement à l'opinion populaire qui laisse à penser que l'expansion constante des multimédias a rendu obsolètes les exigences liées à la maîtrise d'une lecture intégrale. Nous espérons que nos lecteurs prendront plaisir à découvrir les nombreux éclairages et les témoignages de celles et ceux qui œuvrent au quotidien pour combattre l'illettrisme et faire en sorte que les citoyens de demain deviennent de meilleurs lecteurs que leurs aînés.

Pierre-Daniel Gagnebin
Rédacteur en chef

¹ Organisation de Coopération et de Développement Économiques

² Lien internet : <http://www.lesenschreiben.ch/cms/page.php?chlang=1&p=2>

³ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves : lien : <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index.html>

⁴ CP : Cours préparatoire, correspondant en Suisse à la 1^{re} année de l'école primaire

Formation préscolaire primaire

Vers un espace romand de la formation des enseignants

Au cours de l'année dernière, la CDIP a soumis en consultation auprès des Départements de l'instruction publique et des institutions de formation des enseignants un rapport présentant les possibilités d'harmonisation des catégories de diplômes pour l'enseignement préscolaire et primaire. Cette démarche s'appuyait sur le constat que les hautes écoles pédagogiques délivrent des diplômes sensiblement différents. Ainsi, l'employabilité variable du personnel enseignant entrave sa libre circulation en Suisse.

Le 18 mars 2010, les 26 directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (Assemblée plénière de la CDIP) ont pris connaissance des résultats de la consultation. Il en ressort qu'une plus ample harmonisation des catégories de diplômes n'est pas réalisable actuellement. Cette regrettable absence de consensus s'explique notamment par des traditions scolaires distinctes et des différences entre les régions linguistiques. En Suisse romande, on délivre majoritairement un diplôme valable pour toutes les années scolaires enfantines et primaires (-2 à +6). Dans la procédure de consultation, les cantons romands se montrent donc le plus souvent favorables à une catégorie de diplômes assortis d'une habilitation générale d'enseigner. En Suisse alémanique, il existe normalement un diplôme pour le degré primaire et un diplôme pour l'école enfantine, parfois associé aux premières années scolaires. Les cantons alémaniques ont donc tendance à s'exprimer plutôt en faveur d'une catégorisation séparée. Certains d'entre eux souhaitent en outre maintenir une formation spécifique pour l'école enfantine, tandis qu'en Suisse romande, la filière uniquement enfantine a disparu, de même que dans une partie des cantons alémaniques.

Sur d'autres points, les réponses des cantons vont heureusement dans le même sens. La grande majorité d'entre eux soutient clairement deux principes: la formation des enseignants de l'école enfantine et primaire doit rester généraliste pour assurer une large employabilité et son cursus ne doit pas dépasser trois ans (niveau bachelor).

Même s'il n'est pas question pour le moment d'harmoniser les catégories de diplômes, certains rapprochements méritent d'être relevés. La première mesure porte sur le tronc disciplinaire commun. Pour chaque catégorie de diplôme, la formation devra ainsi comprendre obligatoirement un certain nombre de disciplines noyaux (français, allemand, mathématiques, sciences naturelles et sciences humaines) auxquelles s'ajouteront des disciplines optionnelles (musique, éducation physique et sportive, activités créatrices, anglais).

La deuxième mesure concerne les qualifications supplémentaires à harmoniser. D'ici au printemps 2011, la CDIP va définir à l'échelon national des exigences minimales pour l'acquisition de qualifications supplémentaires postérieurement aux études. Les titulaires d'un diplôme d'enseignement préscolaire primaire pourront ainsi étendre leur habilitation à enseigner à des disciplines supplémentaires.

Si ces deux mesures vont bien dans le sens d'une plus grande harmonisation des offres de formation initiales et complémentaires, il est toutefois nécessaire, pour la Suisse romande, de conduire une réflexion plus approfondie concernant l'harmonisation des programmes de formation des degrés préscolaire et primaire. En effet, le concordat HarmoS, la convention scolaire romande et le plan d'études romand (PER) déterminent un nouvel environnement commun à toute la Suisse romande. Il s'agit dès lors de saisir cette opportunité et de s'engager avec nos partenaires romands afin de dégager le plus grand dénominateur commun entre l'Institut universitaire de formation des enseignants genevois et les hautes écoles pédagogiques du Valais, de Fribourg, de Lausanne, de Berne, Neuchâtel et Jura.

L'harmonisation des programmes de formation doit viser la détermination d'un cadre commun auquel toutes les institutions romandes en charge de la formation des enseignants pourraient adhérer. L'objectif principal de ce cadre est de fixer un certain nombre de dispositions communes, tout en laissant une certaine souplesse aux hautes écoles pour organiser leurs

programmes de formation en fonction de certaines spécificités cantonales. Les principaux contenus de ce cadre commun devraient notamment porter sur les conditions d'admission aux études, la structure du programme de formation, les domaines de formations et leurs volumes respectifs (nombre de crédits ECTS), les conditions d'attribution des crédits ECTS, les qualifications des formateurs HEP et des formateurs en établissements. Une première rencontre réunissant les responsables de la formation préscolaire primaire de toutes les institutions romandes a permis de mesurer l'ampleur de la tâche. Toutefois, la ferme volonté d'harmonisation est bien présente et la voie vers la création d'un espace romand de la formation des enseignants est prometteuse. Certes, le chemin sera parsemé d'embûches et il y aura de nombreux défis à relever. Mais l'enjeu est suffisamment de taille pour qu'on s'y investisse pleinement.

Fred-Henri Schnegg

Doyen de la formation préscolaire et primaire

Références

- Education. ch: Publication de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, No 1er mars 2010.
- Diplômes d'enseignement pour l'école enfantine et primaire: rapprocher davantage les formations. Brève information du service de presse du Secrétariat général de la CDIP du 6 avril 2010.
- Catégorisation des diplômes d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire. Résultats de la procédure d'audition relative au rapport du 27 mai 2009, 5 janvier 2010.

Formation secondaire

Changement de cap pour la doyenne

Fin juillet 2010, Mme Marie-Thérèse Erard-Badet quitte ses fonctions de doyenne de la Formation secondaire, après en avoir conduit la destinée avec enthousiasme, professionnalisme et sensibilité pendant près de quatre ans.

Nommée en octobre 2006, Mme Erard-Badet a hérité d'un département orphelin, dirigé par intérim successivement par deux personnes fort occupées par ailleurs. Une importante tâche l'attendait, pour laquelle elle était cependant bien préparée, puisqu'elle « pilotait la barque » en tant que « second » (responsable de l'organisation de la formation) depuis 2005. Ne souhaitant pas renouveler son mandat, Mme Erard-Badet quitte la HEP-BEJUNE à la fin de l'année académique. Nous lui avons proposé de faire le bilan de ces quelques années de direction, pour le lectorat d'Enjeux pédagogiques.

• *Dans une entrevue que vous nous aviez accordée lors de votre entrée en fonction¹, nous vous avons demandé quelles étaient vos priorités. Vous en aviez énoncé deux :*

- *À l'interne, vous souhaitiez travailler à la stabilisation de la formation secondaire ;*

- *Face à l'extérieur, vous souhaitiez développer la communication et renforcer les divers partenariats utiles au bon déroulement de la formation.*

Quel bilan faites-vous par rapport à ces deux aspects ?

À l'interne, plusieurs éléments méritaient stabilisation :

- La sécurité de l'emploi pour les formateurs : certains postes sont liés au nombre d'étudiants, qui peut fluctuer d'une année à l'autre. D'un autre côté, l'introduction du nouveau statut avait amené en août 2005 de profonds changements dans les taux d'engagement des collaborateurs et suscité quelques remous. Nous avons pu garantir la sécurité de l'emploi et une relativement bonne stabilité du taux d'engagement, ce qui me semblait essentiel pour permettre aux formateurs de s'engager pleinement dans leur travail.

- En ce qui concerne les programmes : en

2006, un changement majeur est intervenu, qui a modifié en profondeur la façon de travailler des formateurs. Nous aurions en principe dû pouvoir garder ce programme jusqu'en 2011, ce qui n'a malheureusement pas été possible.

Face à l'extérieur, j'ai pu développer les partenariats suivants :

Avec l'Université de Neuchâtel

Je dresse un bilan très positif du partenariat avec l'Université de Neuchâtel, en particulier avec les facultés des lettres et des sciences. Nous avons pu mettre en œuvre le « tuilage » entre la formation académique et la formation professionnelle, et offrir diverses formations complémentaires nécessaires à l'augmentation de la polyvalence des futurs enseignants.

Avec les HEP romandes

Les échanges avec les HEP et les universités de Suisse romande ont été riches et utiles, en particulier pour la construction de compléments académiques et l'harmonisation des conditions d'admission. Sous l'égide de la Formation continue, des formations communes pour les branches artisanales ont été construites, et les avancées dans le dossier d'une formation romande pour les branches à faible effectif sont significatives.

Au niveau suisse

Les rencontres auxquelles j'ai participé sous l'égide de la COHEP² m'ont permis d'avoir une bonne idée du paysage suisse en matière de formation des enseignants secondaires, et de percevoir comment nous nous y inscrivons. Des échanges extrêmement enrichissants m'ont permis de prendre conscience du fait que, en dépit de la diversité, nous sommes confrontés à des problématiques communes. Par exemple : quelle est la place de la recherche dans la formation, quels sont les défis de la mise en place du calendrier harmonisé des hautes écoles, etc. J'ai aussi découvert que certaines régions peinent à recruter des étudiants, alors qu'ailleurs - à la HEP-BEJUNE entre autres - il y a pléthore et nécessité d'établir des mesures de régulation.

Avec les écoles de l'espace BEJUNE.

De tout temps, des liens entre la CODES-BEJUNE³ et la HEP ont existé. En 2007

le recteur de l'époque a instauré une Table de concertation, qui visait un partenariat plus large, incluant - outre les directions d'établissement - les chefs de services et l'université. Des échanges ont bien eu lieu, à raison de 2 à 4 séances par an, mais ils n'ont malheureusement pas porté les fruits espérés, et n'ont pas significativement contribué au bon déroulement de la formation pour les étudiants.

• *Sous votre mandat, le décanat de la formation secondaire a dû penser et organiser trois restructurations de la formation en quatre ans. Comment voyez-vous ces multiples changements, et quel bilan en faites-vous ?*

Trois restructurations en quatre ans, c'est trop ! Ce fut très lourd et j'admire la capacité d'adaptation de mes collaborateurs, qu'il s'agisse des formateurs ou du personnel administratif. Lorsque nous avons mis sur pied la réforme de 2006, nous savions déjà qu'il faudrait remettre l'ouvrage sur le métier pour la rentrée 2011, afin de répondre aux nouvelles exigences de la CDIP. Mon idée était de construire la « mouture 2011 » sur la base des modifications de 2006, et je ne m'attendais pas à devoir introduire de nouveaux changements dans l'intervalle. J'ai tout fait pour éviter la restructuration de 2009, dont j'avais anticipé les difficultés, mais je n'ai pas été entendue. Les pressions des directions d'école au sein de la *Table de concertation* ont amené le recteur de l'époque à nous imposer ce changement intermédiaire, dont je pense qu'il n'avait pas réellement mesuré l'impact.

En 2006, nous avons mis sur pied une formation moderne, adaptée aux nouvelles formations universitaires, dont le bilan est très positif. Le « tuilage » possible entre la formation universitaire et le début de la formation professionnelle s'est avéré très attractif. Nous avons vu une augmentation rapide et importante des inscriptions. La restructuration de 2009 fut un recul sur de nombreux points.

• *La population estudiantine de la formation secondaire est très hétérogène, ce qui entraîne une grande complexité de*

la gestion des cursus et de la formation en général. Quel impact cela a-t-il sur la charge de travail des collaborateurs et la gestion du personnel?

La gestion de la Formation secondaire est effectivement très complexe. Nous devons répondre aux attentes d'un public extrêmement hétérogène, présentant des profils académiques de plus en plus variés, et dont certains sortent à peine de l'université alors que d'autres se forment en emploi. Nous devons aussi répondre aux exigences posées pour la reconnaissance des titres, liées à la volonté de tertiariser la formation en vue de la professionnalisation des enseignants⁴. Cette complexité produit une charge de travail importante, tant pour le personnel administratif qui gère les différents cursus d'étudiants, que pour les formateurs, qui doivent continuellement s'adapter à une population estudiantine nombreuse et exigeante. J'ai toujours eu à cœur d'accorder une attention particulière à la gestion du personnel qui travaille en Formation secondaire, en tentant d'offrir les meilleures conditions de travail possibles avec les moyens qui m'étaient accordés. C'est un exercice d'équilibriste, pour lequel j'ai pu compter sur l'aide de mes proches collaboratrices et collaborateurs.

• En vous retournant sur ces années de direction, de quoi êtes-vous la plus fière? Et que regrettez-vous?

La préparation des trois dossiers de reconnaissance⁵, que nous terminons en cette période printanière, nous a fait prendre conscience du chemin parcouru vers la tertiarisation de la formation. Lorsqu'on est pris dans le quotidien, on ne perçoit

pas toujours l'avance qui se fait, seule la pression (exigences, délais) est perçue. En s'arrêtant et en regardant en arrière, on est agréablement surpris par tout ce qui a été accompli. La Formation secondaire a réussi, en quatre ans, à répondre avec souplesse aux nombreuses attentes des étudiants, tout en construisant pour le futur une formation attractive et en phase avec les exigences d'aujourd'hui. Je suis aussi très heureuse de la forte solidarité qui s'est développée au sein de la Formation secondaire. Les collègues se sont serrés les coudes lorsqu'il fallait affronter défis ou difficultés. Et j'ai toujours senti qu'ils me soutenaient dans mon travail, en particulier lorsque j'étais contrainte de prendre des décisions difficiles ou d'imposer des mesures impopulaires.

Ce que je regrette le plus est le manque d'autonomie de la HEP-BEJUNE face aux acteurs du terrain. Se voir imposer une structure de formation inadéquate, qui ne permet plus de répondre aux deux missions des HEP que sont la tertiarisation et la professionnalisation, ne me paraît pas acceptable. Plusieurs étudiants ont subi des conséquences négatives du non-respect du calendrier académique dans leur cursus (échec, burn-out, abandon). De nombreux formateurs - en établissement ou en institut - sont insatisfaits du découpage de l'année. La perte de l'alternance - dont le potentiel formateur n'est plus à démontrer - et la longue période de cours au cœur de l'année ont été mal perçues. L'Université de Neuchâtel (notre partenaire universitaire privilégié) est, elle aussi, mécontente de cette structure de formation qui ne permet plus aux étudiants en «tuilage» de terminer leur cursus universitaire dans

de bonnes conditions. Ce mécontentement est vraisemblablement à l'origine de la récente dénonciation - par l'université - de certaines des conventions de collaboration qui nous liaient à elle. Même si ces conventions méritaient d'être revues pour 2011, la soudaineté de leur dénonciation nous a surpris. De plus, les multiples changements de structure auxquels les formateurs ont dû répondre, impliquant la mise sur pied de nouveaux cours ou la refonte de ceux qu'ils donnaient déjà, ont été un frein au nécessaire développement professionnel qu'exige le niveau des étudiants auxquels ils s'adressent.

Une structure de formation est un écosystème fragile. Si l'on y touche, des effets (voire des dommages) en cascade se produisent, dont les partenaires extérieurs à la formation ne mesurent pas forcément l'impact. Et les effets collatéraux du changement de structure introduit en 2009 (et dont certains ont tenté de minimiser l'importance) sont plus nombreux et plus graves que ce que j'avais anticipé. Je le regrette infiniment même si - et c'est une consolation pour moi - certaines personnes ont enfin perçu, grâce à ce changement, les bienfaits d'une formation en alternance.

• Quel message souhaiteriez-vous transmettre à vos collaborateurs (formateurs, secrétaires...) qui resteront «dans le bateau» après votre départ, dans une institution qui surfe sur la vague des réformes et navigue dans un paysage institutionnel passablement mouvementé?

Tout changement est un défi, mais chacun y réagit différemment. Certains le craignent, d'autres sont dans l'attente, ou encore sont stimulés par la nouveauté. Je pense que face aux changements de direction qui s'en viennent, il est important que tous ceux qui travaillent en Formation secondaire continuent à être solidaires comme ils l'ont été ces dernières années. Il y a des changements qui s'opèrent «dans la continuité» et d'autres moins. Je ne suis pas seule à quitter la direction de la Formation secondaire puisque les deux personnes qui travaillaient à mes côtés en tant que responsables de la formation, Mme Mona Ditisheim et M. Thierry Hostettler (je tiens d'ailleurs ici à les remercier très sincèrement pour la qualité de leur engagement et leur grand professionnalisme) s'en vont également. Les collaborateurs ne peuvent donc pas s'attendre à une réelle continuité. Je voudrais leur dire qu'ils ont acquis beaucoup d'expertise dans le domaine de la formation, et qu'ils peuvent s'appuyer sans crainte sur leurs connaissances et leurs compétences.



- Vous avez conduit la Formation secondaire à travers plusieurs réformes et, secondée par vos collègues, vous avez mené à bien le lourd dossier de la reconnaissance de la formation par la CDIP et planifié la nécessaire restructuration de la formation pour 2011. Quels sont les défis qui se poseront à votre successeur, et quels conseils pourriez-vous lui donner ?

Je répondrai tout d'abord sur un plan général. J'ai habité ma fonction de doyenne en me situant sur un plan tertiaire, me basant pour cela sur ma connaissance du milieu universitaire, où le doyen est un « pair », un professeur mandaté pour une fonction à durée limitée. En tant que doyenne, j'ai toujours considéré que mon rôle était de faciliter le travail de mes collègues et de permettre aux étudiants de parcourir leur cursus de la manière la plus fluide possible. Ayant été formée en sciences de l'éducation, et plus particulièrement sur les thématiques de la formation des maîtres, j'ai aussi accordé beaucoup d'importance au concept et à la qualité de la formation des futurs enseignants secondaires. Je suis cependant consciente que la fonction de doyen, de doyenne peut être envisagée tout différemment.

Plus spécifiquement, les défis auxquels mon successeur sera principalement confronté concernent la mise en œuvre du nouveau programme en 2011. Entre un curriculum prescrit et un curriculum réel, le chemin peut être long et semé d'embûches. Le nouveau doyen devra faire un important travail d'appropriation de ce qui a été conçu avant son arrivée, puis il devra s'attacher à aider les formateurs à habiter cette nouvelle structure de formation, les accompagner sur cette route inconnue...

Mona Ditisheim

Formation continue

Une loi fédérale pour la formation continue : quels liens avec l'illettrisme ?

Combien d'enseignants n'ont pas suspecté des problèmes d'illettrisme ou d'analphabétisme parmi les parents de leurs élèves ? Dans notre pays, où l'enseignement est obligatoire, de nombreux adultes ne savent ni lire, ni écrire. Si le doute est confirmé, quelles actions faut-il entreprendre ? En quoi une loi fédérale sur la formation continue pourrait-elle aider à résoudre ce problème croissant dans notre société ?

Avant de répondre à ces questions, il est nécessaire de préciser que les parents d'élèves ou les citoyens présentant de graves difficultés de compréhension de l'écrit peuvent être classés en deux groupes distincts : les illettrés, francophones ou ayant une bonne connaissance de la langue française, mais ne maîtrisant pas l'écriture, le calcul et la lecture d'une part, et, d'autre part, les analphabètes, en principe non francophones et n'ayant que peu ou pas suivi d'école, *quelle que soit la langue*. Si des solutions existent pour les premiers auprès d'associations comme « Lire et Ecrire » (<http://www.lire-et-ecrire.ch>), la population analphabète, non francophone, ne peut bénéficier de formations subventionnées que lorsqu'elle est frappée par le chômage. Bien évidemment, ces personnes sont les premières touchées en période de difficultés économiques. Dans le canton de Neuchâtel, par exemple, une trentaine d'adultes analphabètes suivent actuellement une formation plusieurs fois par semaine au Centre professionnel du Littoral neuchâtelois (CPLN).

La problématique réside bien dans l'absence de cadre légal pour le financement de telles formations. Depuis plusieurs années, la réflexion législative et politique progresse. En 2003, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) publiait une série de recommandations relatives à la formation continue des adultes. La première de celles-ci précise : « les cantons prennent des mesures appropriées pour que la formation continue soit rendue accessible à toutes les couches de la population. Ils soutiennent ou créent notamment des offres spécifiques de formation, de

rattrapage et des offres destinées à des groupes de populations qui, de par leur situation, sont défavorisés sur le plan éducationnel. [...] »

En 2006, la population suisse votait un nouvel article constitutionnel. Il a la teneur suivante :

Art. 64a Formation continue

1. La Confédération fixe les principes applicables à la formation continue.
2. Elle peut encourager la formation continue.
3. La loi fixe les domaines et les critères.

Aujourd'hui, c'est au tour des Chambres fédérales de travailler sur la problématique d'une loi sur la formation continue. Bien que prévue pour donner un cadre à l'ensemble des besoins en formation des adultes, cette future loi prendra-t-elle en compte les difficultés des personnes analphabètes en Suisse ? Cela dépendra fortement de son contenu.

Avant toutes choses, il s'agit de définir ce que recouvre la formation des adultes. Est-ce qu'il ne s'agit que de cours de perfectionnement dans la tradition de ce que propose la HEP au corps enseignant dans son offre ? Bien évidemment, non. La CDIP a une vision plus large. Toujours dans ses recommandations de 2003, elle donne la définition suivante de la formation continue :

« La formation des adultes englobe l'ensemble des processus d'apprentissage qui permettent aux adultes de développer leurs capacités, d'augmenter leurs connaissances et d'améliorer leurs qualifications générales et professionnelles, ou de prendre une orientation nouvelle qui correspond mieux à leurs propres besoins et à ceux de la société qui les entoure. Dans la formation éducationnelle comme en théorie, les notions formation des adultes et formation continue sont considérées aujourd'hui comme des synonymes. (Dossier CDIP 56B, p. 13) »

Les enjeux de cette future loi résident aussi bien dans les aspects du financement que dans l'octroi du temps nécessaire pour suivre des formations. Les niveaux scolaires délimités par le texte

¹ Enjeux pédagogiques, n° 5, février 2007, pp. 2-4.

² Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques

³ Conférence des directeurs des établissements secondaires de l'espace BEJUNE

⁴ Pour mémoire : la tertiarisation implique une formation scientifique de niveau supérieur incluant les apports de la recherche, et le terme de professionnalisation infère une vision du métier reposant sur des capacités d'autonomie, de réflexion et d'innovation, ainsi que sur l'exigence d'une formation permanente.

⁵ Il s'agit de la reconnaissance des titres que nous délivrons, par la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique)

.....

législatif auront aussi toute leur importance. Parmi les projets proposés, la Fédération suisse d'éducation aux adultes (FSEA) demande à ce que la future loi fédérale réglemente l'ensemble des domaines de la formation continue sous la forme d'un loicadre, pour tous les niveaux de formation, y compris la formation continue universitaire, la formation pour les personnes au chômage, les formations complémentaires de rattrapage, etc. Est-ce à dire que les HES et les HEP seront aussi concernées? L'avenir nous le dira.

Les réflexions en cours démontrent donc bien que la formation continue ne se limite pas au corps enseignant ou aux personnes les moins qualifiées. La formation tout au long de la vie concerne bien chacun. L'école prépare les futurs adultes que sont nos élèves à cette autonomie et à cette responsabilité individuelle qui leur permettront, une fois sur le marché du travail, d'actualiser leurs compétences? À titre d'exemple, l'usage du portfolio européen des langues (PEL) se généralise dans l'ensemble des cours en Europe et en Suisse. Il est un des cinq outils de la mobilité professionnelle présents dans le Portfolio Europass (<http://www.europe-education-formation.fr/docs/Europass/fiche-PEL-OK.pdf>). Sans aucun doute, l'introduction généralisée du PEL dans les classes de l'espace BEJUNE facilitera l'autonomie dans la poursuite de l'apprentissage des langues à l'âge adulte.

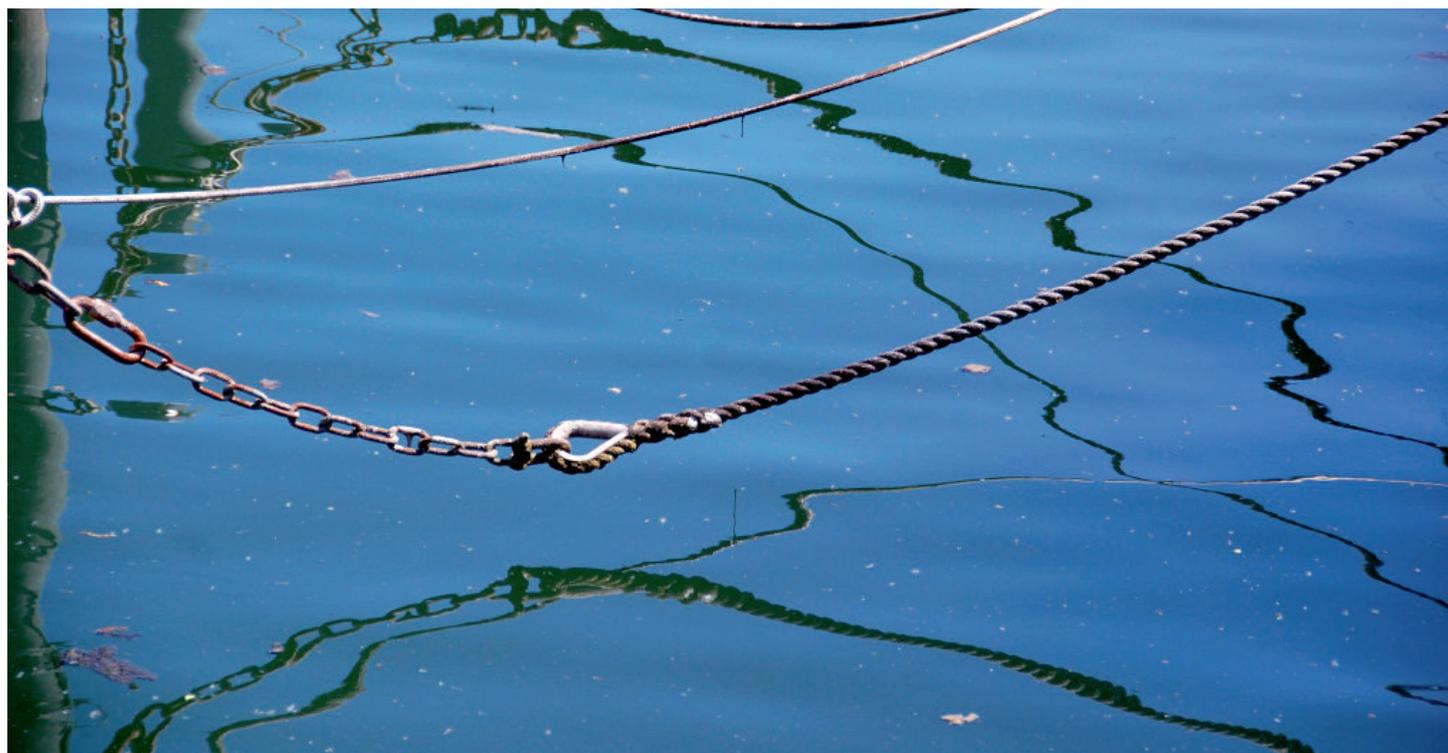
Dans le domaine du perfectionnement, il est intéressant de rappeler que,

l'hiver dernier, la Formation continue de la HEP-BEJUNE proposait la thématique « parents illettrés: enfants en difficulté scolaire ». L'offre de cette année aborde à nouveau la thématique de la lecture et de l'écriture. Comme indiqué précédemment, l'acceptation du périmètre de la définition de la formation continue englobe, pour une large frange de responsables du monde de l'éducation, l'ensemble des formations proposées aux adultes: consolidation des compétences de l'école obligatoire, formations certifiées de niveau secondaire ou tertiaire et le perfectionnement. C'est pourquoi, dans cette même logique, la Formation continue de la HEP-BEJUNE propose plusieurs formations certifiées aux enseignants en activité.

En conclusion, il faut laisser travailler le législateur, en particulier sur l'accès à la formation en termes de temps et d'argent, et souhaiter que des réponses constructives puissent être proposées à l'ensemble des adultes le jour où une future loi fédérale sur la formation continue entrera en vigueur!

Jean-Pierre Baer
Doyen de la Formation continue

Portail de la formation continue de la HEP-BEJUNE:
www.hep-bejune.ch/HEPSite07/formations/continue



Ressources documentaires et multimédia

Coups de cœur

« C'est en lisant qu'on devient liseur » ou Le plaisir de lire expliqué aux parents

Christian Poslaniec
Paris : Retz, 2006.

Pour répondre aux questions que se posent les parents concernés par la lecture et par tant, la réussite scolaire de leurs enfants, Christian Poslaniec a rédigé un ouvrage proposant une démarche et des explications sur les processus d'apprentissage ainsi que de nombreuses activités pratiques. Ce livre est donc aussi un outil pour les enseignants auxquels il fournit les réponses adéquates pour rassurer les parents.

Les activités ont été récoltées auprès de parents eux-mêmes, elles sont adaptées d'actions menées dans différents lieux de vie de la petite enfance ou sont issues des expérimentations de l'auteur lors de ses travaux de recherche. Rappelons ici qu'il est ancien chercheur à l'INRP en littérature jeunesse, qu'il a par ailleurs créé l'association Promolej, qu'il est aussi formateur des médiateurs lecture, directeur de collection et auteur prolifique en différents genres littéraires. C'est bien la passion de la littérature et de lecture ainsi que la transmission du goût de cette dernière qui explique cette multiplicité d'actions convergeant toutes vers un même point : lire et faire lire.

La première partie de cet ouvrage balise la construction d'un itinéraire de lecteur en puissance et expose les mécanismes d'apprentissage. Dans une langue simple et à la portée de tous, l'auteur illustre son propos en comparant l'apprentissage de la lecture à celui des fondamentaux dans la vie d'un petit humain - marcher, être autonome - et en filant la métaphore de l'escalier des plaisirs... Chaque marche correspond à une nouvelle compétence acquise par l'enfant et lui permet de se hisser sur la marche suivante pour découvrir d'autres potentialités offertes par la lecture et les plaisirs qui lui sont associés. La tâche des parents est d'accompagner dans ce processus, d'encourager l'enfant en lui tenant les deux mains, puis une, puis en gravissant à ses côtés différents types d'escaliers.

De nombreuses stratégies pétrées de bons sens, nourries d'imagination et invitant au jeu et au plaisir de la découverte tout en sollicitant les sens, constituent la deuxième partie du livre. Elles sont déclinées selon les tranches d'âge suivantes : 0 à 3 ans, 3 à 5 ans, 5 à 7 ans, 7 à 12 ans et 12 ans et plus.

L'auteur délimite le champ des responsabilités des parents en leur recommandant de déléguer la compétence de l'enseignement proprement dit - soit du décodage - aux professionnels et fait le point, au passage, sur le débat stérile des méthodes d'apprentissage qui ne cessent de préoccuper des générations de parents.

Il fait aussi la part belle aux bibliothèques, qu'elles soient personnelles ou publiques, toutes sont complémentaires et c'est bien le quatuor idéal et indissociable enfant-parent-enseignant-bibliothécaire qui assure l'offre plurielle et augmente les

chances de répondre à tous les goûts, à toutes les envies. Donner le goût de lire, c'est créer des ponts entre la fiction et les documentaires, entre la lecture plaisir et la lecture utile, ce qui revient aussi à démontrer que le clivage entre l'édition imprimée et numérique n'existe pas, cette dernière n'étant rien de moins qu'un support supplémentaire à la disposition de tout individu qui a été initié à son parcours de lecteur dès le plus jeune âge.

Virginie Picardat
Directrice des médiathèques de la
HEP-BEJUNE

Les clubs de lecture présentent leur palmarès

Le 4^e Palmarès des clubs de lecture a été proclamé le 10 juin. Il a distingué les livres préférés des enfants membres des clubs dans les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (BEJUNE).

Ces derniers ont pour objectifs d'encourager les jeunes à lire, à exercer leur esprit critique et à échanger sur leurs lectures. Ils motivent également les membres à promouvoir activement la lecture dans leur milieu. Créés par les responsables de la promotion de la lecture des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel ainsi que par les médiathèques de la HEP-BEJUNE, cette action s'est déroulée pour la 4^e année consécutive.

L'espace BEJUNE compte actuellement près de 40 clubs animés par des enseignants ou des bibliothécaires passionnés. Dans la

majorité des cas, les élèves motivés par la lecture se rencontrent une fois par mois. Ils partagent leurs impressions de lecture et affinent leur goût de lire. Souvent, ils initient aussi des actions permettant de promouvoir la lecture dans leur environnement : présentoirs pour exposer des coups de cœur, rallyes, ateliers, etc. Les clubs de lecture adressent aussi des propositions d'achats aux bibliothèques scolaires ou communales dont ils dépendent.

À partir d'une sélection de 40 romans ou albums, répartie en 4 catégories d'âge, les membres ont voté pour leurs livres préférés. Un signet, largement diffusé, permet de promouvoir les livres lauréats. Publié en fin d'année scolaire, ce palmarès constitue un excellent moyen de prolonger les plaisirs de la lecture durant les vacances estivales. Les jeunes sont toujours plus nombreux à se présenter en librairie ou à la bibliothèque munis de leur signet qui les guide dans leurs choix. N'hésitez pas à demander le vôtre.



Recherche

Ce qu'enseigner veut dire

La HEP-BEJUNE s'est engagée depuis un certain temps dans une réflexion scientifique sur l'évolution de la profession enseignante. À ce titre, elle développe différents projets de recherche autour de la professionnalisation de la formation, de l'organisation du travail enseignant ou encore de l'attractivité de la profession. Le colloque «La professionnalisation de la formation des enseignants. État de la recherche et vision des formateurs», qui se déroule sur le site biennois de la HEP-BEJUNE du 30 juin au 2 juillet 2010, a notamment pour objectif de favoriser la rencontre et les échanges entre différents acteurs de l'enseignement : formateurs, enseignants, chercheurs, etc. Le texte présenté ici, «Ce que enseigner veut dire» est une illustration de la pluralité des regards, des réflexions, des postures de recherche que nous pouvons porter sur la profession enseignante, pour mieux comprendre ce qui en constitue la quintessence.

Bernard Wentzel
Doyen de la Recherche

Il y a plus de deux siècles et demi¹, Chladenius écrivait que l'obscurité due à la méconnaissance des contextes de production des œuvres, à l'ignorance des faits historiques et sociaux qui en ont déterminé la perspective et des motivations qui ont animé leurs auteurs, rendait opaque, voire risquée, leur compréhension pour le savant et, a fortiori, pour l'enseignant obligé d'en saisir l'exacte signification, de les commenter et d'y chercher des

sources d'inspiration pour les générations d'élèves qui se succèdent à l'école.

Depuis l'époque de Chladenius, l'obscurité a couvert de son ombre des cieux jadis clairs. Nos archives sont pleines à craquer, les ouvrages et les idées lumineuses du savant croulent sous des tonnes de documentation qui emplissent les rayons de nos bibliothèques. Nos encyclopédies électroniques et notre World Wide Web fourmillent de données à la fine pointe de la connaissance. L'humanité n'a jamais connu de bouleversements aussi brusques en si peu de temps. Notre mémoire et

notre intelligence ploient sous le poids des concepts, des approches, des instruments. Comment s'y retrouver? Comment et quoi choisir? Hier, le manque de connaissances rendait laborieuse la compréhension, aujourd'hui le trop-plein de connaissances embarrasse le jugement. Comment faire la démarcation entre les créations flamboyantes de l'humanité et ses ignominies les plus abjectes qui sommeillent côte à côte dans nos encyclopédies, dans nos bibliothèques, dans nos programmes et manuels scolaires, dans nos sciences et nos consciences? Comment savoir si ce qu'on enseigne est bon, beau et juste aujourd'hui et le restera demain? Que faut-il dire ou ne pas dire aux jeunes?

Les enseignants, que disent-ils? Que font-ils?

– Lève la main pour demander la parole. Ne dérange pas ton voisin. Range ton matériel scolaire. On ne parle pas à une fille de cette manière. La prochaine fois tu arriveras à l'heure, tu feras tes devoirs, tu demanderas pardon, tu réfléchiras.

– Monsieur, on dit que Ben Laden et Saddam Hussein étaient des alliés de Bush, si c'est vrai, pourquoi il leur a fait la guerre? Qui a gagné la guerre en Afghanistan et en Iraq, les Américains ou les islamistes? Par où passe l'axe du mal? Les Américains veulent-ils mondialiser l'Amérique ou américaniser le monde? Êtes-vous pour ou contre l'avortement, la peine de mort, l'euthanasie, la taxe sur les transactions internationales, le clonage des êtres humains, la stérilisation des handicapés graves, le mariage homosexuel, la

¹ Ce texte est une reprise très légèrement modifiée de l'introduction de l'ouvrage des auteurs «L'enseignement : profession intellectuelle», paru aux Presses de l'Université Laval.

libéralisation du cannabis? Est-il vrai que ce sont les scientifiques qui ont inventé les bombes atomiques et créé le virus du sida? Que Voltaire était pour l'esclavage, qu'Hugo rêvait d'un harem, que Céline était sympathique au nazisme? Dieu est-il vraiment mort comme disait Nietzsche? Qu'en pensez-vous, monsieur?

– Terminée la leçon sur l'histoire contemporaine. Prochains cours, inchallah: mot, verbe, phrase, sujet, complément, discours, fiction. Nombre, addition, fraction, équation, tangente. Liquide, solide, électromagnétisme, érosion des métaux, couche d'ozone, préhistoire, croisade, révolution, deuxième guerre mondiale, liberté, démocratie, égalité, totalitarisme, amour, haine, sexualité, anatomie, circulation sanguine. Prenez votre manuel des sciences de l'environnement. Le cours d'aujourd'hui porte sur le recyclage.

Le recyclage? Pourquoi pas? Reprendre des idées vieilles de plus de deux mille ans, traduire les concepts abstraits et le vocabulaire spécialisé dans le langage de tous les jours et les offrir aux jeunes. Récupérer le sens que le changement du vocabulaire, si fréquent de nos jours, finit par masquer, et l'offrir aux jeunes. Promener ces derniers d'un domaine du savoir à l'autre. Rendre leurs actes de tous les instants conformes aux conventions sociales sans brimer les libertés individuelles. Quelle est la ligne rouge?

Exercice. Exercice. Exercice? Vérification de la compréhension, mise hors et en contexte des connaissances, insertion de la règle abstraite dans la vie courante, enregistrement du savoir dans la mémoire, veille sur la ligne rouge, incorporation de la norme (son inscription dans le corps). La norme? N'est-ce pas là la société qui s'imisce dans l'individu, l'idéologie qui s'empare de lui pour en faire un être cultivé (qui sait de quoi il en retourne), un citoyen? Quelle société? Quelle norme? Quel citoyen? L'Iran de Khomeiny était trop musulman. Il lui fallait de la démocratie et de l'égalité entre les hommes et les femmes et, surtout, il lui fallait foutre la paix à l'Occident malheureux de ne pouvoir étancher sa soif d'opulence dans les eaux noires des puits du Moyen-Orient. Guerre de démocratie, guerre de religions, guerre d'économie? Des hommes et des femmes prennent les armes au nom de la superbe, d'autres se voilent ou s'enfoncent dans d'arrogantes litanies. Quelle différence? Comment amener des jeunes assoiffés d'idéaux à faire la distinction entre l'apparent juste des causes et les motifs infâmes qui les animent? Qu'en disent les enseignants? Qu'en disent les intellectuels

classiques, ceux qu'on dit phares de l'humanité? Les mêmes choses. Les tribunes et les publics varient. Chacun y défend son clan. La société parle en lui.

Rencontre avec des parents, remise des bulletins scolaires. Écouter, expliquer, rassurer, conscientiser.

– La réussite a un prix. Consacrez du temps à vos enfants. L'école ne peut tout faire. Vous êtes séparés, madame et monsieur? Excusez-moi de me mêler de votre vie privée. Parlez-vous, madame et monsieur, concertez-vous, suivez le progrès de votre adolescent, prévenez ses difficultés, accompagnez-le, aidez-le à se relever, à traverser cette étape de la vie.

Que font-ils pour enseigner? Qu'enseignent-ils dans, par et par-delà les connaissances livresques au programme? Décoder. Recoder. Trier, choisir, rejeter, transmettre. Les concepts, les programmes, les manuels et les modes pédagogiques changent, les enseignants changent mais gardent le cap, traqueurs du sens derrière le changement, le formulant et reformulant dans un langage accessible aux générations d'élèves qui se succèdent et ne se ressemblent guère, qui ont leur langage, leur musique, leurs manières de se comporter, leur style de vie, leurs idoles, leurs difficultés. S'émouvoir et se mouvoir, lire sur les visages, relever les interrogations muettes, dissiper les distractions, avertir, motiver, attirer l'attention, s'animer, réfléchir, agir, blâmer, rire, se réjouir, jouer, s'abstenir. Raison, cœur, émotion, enthousiasme, inquiétude, détresse, tout, sauf l'indifférence délibérée, tout est dans l'acte d'enseigner, qu'il soit dicté par une vocation ou exercé pour des motifs simplement matériels.

Que font les enseignants lorsque, parmi l'éventail de comportements admissibles, ils en acceptent certains, en tolèrent ou en rejettent d'autres? Que font-ils quand, au-delà du haussement d'épaules d'un élève, du sourire au coin des lèvres ou du clin d'œil d'un autre, ils saisissent l'indifférence, l'abandon ou la complicité? Que font-ils lorsque, de tous les instruments pédagogiques à leur portée, des approches et des manuels qui leur sont proposés, ils en adoptent certains et en écartent d'autres? Et quand, réagissant au froncement de sourcils d'un élève, ils suspendent l'exposé, recommencent la phrase, reprennent l'explication, donnent un exemple ou posent une question? Et quand, dans les périodes de changement de programmes ou d'approches, ils organisent des ateliers, sollicitent l'avis de spécialistes, étudient les changements proposés, traduisent dans leur langage et dans celui de leurs élèves une norme définie par

d'autres, élaborent des stratégies d'enseignement ou confectionnent des exercices ou des examens de contrôle?

Qu'ils soient seuls, dans leur classe devant leurs élèves, dans une équipe de travail ou à une réunion de parents, préparant un cours ou discutant avec un collègue de tel élève, telle approche ou tel support didactique, les enseignants décodent et interprètent, choisissent et rejettent, exposent, transmettent, écoutent, s'interrogent, provoquent, concilient, relancent la discussion ou corrigent le tir, approuvent l'intervention d'un élève, aident un autre à exprimer son point de vue.

Si c'est là un travail de professionnels, alors la profession enseignante est une profession intellectuelle. Qu'est-ce que détenir un savoir, lire et interpréter les sources documentaires et les situations, soumettre à examen ce qu'on enseigne et ce que les élèves apprennent si ce n'est pas du travail intellectuel? Intellectuelle, la profession enseignante l'est, à la condition de ne pas prendre ce terme pour synonyme d'une pure rationalité, d'une analyse ou d'un froid calcul. Car détenir un savoir n'est pas posséder le Savoir, tout le savoir, interpréter c'est choisir parmi les significations possibles une qui, pour le moment, semble convenir; choisir, accepter, rejeter, revenir sur ce qu'on a écarté, abandonner ce qu'on a accepté, voilà ce que Bourdieu appelle une logique de la pratique. C'est là que les enseignants puisent leurs critères, une partie de leur savoir, les fondements de leur action. Une logique de l'incertitude et de la souffrance qu'impose l'incertitude, de la joie que l'on ressent lorsqu'on voit l'éclair de compréhension passer dans les yeux d'un élève, de la frustration quand on est frappé par l'incrédulité qu'exprime le détournement du regard ou le sourire narquois d'un autre, de l'inquiétude si l'incrédulité gagne d'autres élèves, si la moquerie et la malice se transforment en chahut, si l'apprentissage est compromis. Que faire? Que faire pour minimiser les dégâts et réussir sa mission auprès des jeunes? Reprendre son examen de conscience, se perfectionner, veiller, se corriger et corriger ce qu'on peut corriger, éviter ce qu'on peut éviter, ne pas heurter les susceptibilités, encourager, redouter le désintérêt des uns, combattre l'abattement des autres, consoler, causer le moins de mal, faire le plus de bien possible, telles pourraient être les devises du travail intellectuel qu'accomplissent les enseignants.

M'hammed Mellouki
HEP-BEJUNE
Denis Simard
Université Laval

À la suite de l'enquête PISA 2000 : des mesures multiples et variées pour favoriser la lecture



Au-delà des comparaisons entre pays, régions et cantons, abondamment commentées, dans les médias en particulier, l'enquête PISA affiche comme but principal l'évaluation du niveau de compétences des jeunes de 15 ans (et des élèves de 9^e année en Suisse) dans les domaines de la littérature, des mathématiques et des sciences. Les compétences évaluées débordent les contenus des programmes scolaires (dont il aurait fallu déterminer un dénominateur commun entre les

pays) pour concerner plus largement celles utiles dans la vie de tous les jours. De plus, prévue tous les trois ans, cette enquête vise la mesure de l'évolution des résultats au fil des ans. À chaque fois, l'accent est mis plus particulièrement sur un des trois domaines ; en 2000, mais aussi en 2009, c'est la littérature qui était le domaine principalement investigué.

Chacun se souvient de l'ampleur des réactions à l'annonce des résultats de l'enquête 2000 : pour la Suisse romande, il est apparu qu'environ 11 % des élèves de 9^e année avaient un niveau de compétence insuffisant en littérature, présentant le risque d'hypothéquer leur avenir professionnel. Comment expliquer que tant d'élèves peuvent parvenir à la fin de la scolarité obligatoire avec des compétences si faibles ? L'étude du rôle joué par un certain nombre de variables contextuelles (relatives à l'âge, au genre, à la nationalité, à la langue parlée à la maison, à la catégorie sociale des parents et à leur niveau d'instruction, à la filière scolaire) et de variables structurelles (touchant aux caractéristiques de l'école telles que la dotation-horaire et le nombre d'élèves par classe) a apporté des éléments de réponse à cette question. Elle a surtout montré qu'il n'y a pas qu'une seule explication aux résultats obtenus mais plusieurs qui se combinent.

L'enquête PISA a donc conduit à une prise de conscience générale de problèmes liés à la littérature chez les jeunes en passe de sortir de l'école obligatoire. Toutefois, il faut souligner que, si elle peut donner des indications sur les compétences des élèves de 9^e année, mesurées à partir de tests papier-crayon, elle ne peut dire comment faire pour améliorer ces compétences. Il appartient alors aux responsables de l'école, aux formateurs d'enseignants, aux enseignants de chercher des solutions pour combler les déficits mis en évidence.

De promptes réactions

Que ce soit au niveau national, régional ou cantonal, rapidement des mesures, multiples et variées, ont été prises pour améliorer les com-

pétences de lecture des élèves tout au long de la scolarité obligatoire. Il ne s'agit pas de les dénombrer toutes ici, mais d'en situer quelques-unes à plusieurs niveaux d'intervention. Tout d'abord, il est important de les placer dans leur contexte, celui du début des années 2000, riche en projets scolaires d'envergure: du côté suisse, une politique d'harmonisation scolaire (Concordat HarmoS), marquée par des projets d'ordre structurel (dont l'obligation de l'école infantine) et curriculaire (les standards HarmoS et leur lien aux plans d'études régionaux); du côté de la Suisse romande, la Convention scolaire romande (CSR), dont un des piliers est le plan d'études romand (PER), qui sera introduit dans les cantons dès 2011.

Dorénavant, l'école infantine fera partie intégrante du premier cycle de l'école obligatoire. Déjà là, les enfants seront mis en contact avec l'écrit, par exemple par le biais des albums, d'une bibliothèque de classe, de l'écriture de leur prénom, de quelques mots familiers, de la dictée à l'adulte. Dans le PER, on parle d'entrée dans l'écrit, avec des activités de lecture-écriture sensibilisant surtout les enfants à la culture et aux fonctions de l'écrit.

Le PER concerne l'ensemble de la scolarité obligatoire et envisage les apprentissages dans la verticalité des cycles de formation. Il propose donc un enseignement/apprentissage de la lecture couvrant l'ensemble des degrés. La CIIP, dans ses orientations pour l'enseignement du français (2006), insiste tout particulièrement sur la nécessité de poursuivre un enseignement/apprentissage continué de la lecture sur l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Des mesures cantonales variées

Toutes les mesures prises dans les cantons ont pour but principal l'encouragement des élèves à la lecture. Elles tendent également à favoriser un enseignement diversifié et documenté de la lecture. Ainsi des personnes-ressource ont été mandatées dans certains cantons pour déployer des actions en faveur de la lecture. C'est le cas dans le cadre des cantons de Berne, partie francophone, Jura et Neuchâtel (l'espace BEJUNE), en collaboration avec la HEP. Parmi les autres mesures prises dans ces cantons, citons le développement d'activités en ligne autour de la lecture, l'invitation de conférenciers spécialistes dans le domaine de la lecture, la mise sur pied de formations spécifiques.

Ailleurs, signalons des mesures telles que l'introduction de moyens d'enseignement de lecture et de documents d'accompagnement destinés aux enseignants pour mieux réguler l'usage de ces moyens en classe. Là où une plus forte autonomie a été accordée aux établissements, des projets autour de la lecture voient le jour, des formations particulières en fonction des besoins des enseignants dans ce domaine sont organisées. Dans le canton de Vaud, le dévelop-

pement de centres de documentation dans les établissements est encouragé. Dans ce canton encore, le fait que la lecture intervient dans toutes les disciplines scolaires a été souligné et documenté à l'intention des enseignants. Des ressources pour des élèves allophones ont été également mises à la disposition du corps enseignant.

Dans le canton de Genève, relevons les mesures suivantes: l'introduction d'un test diagnostique permettant le dépistage d'élèves en difficulté d'apprentissage en 3^e primaire, 7^e et première année du secondaire II. Le développement de pistes de remédiation en lien avec ce test est en cours. Un plan lecture a été rédigé par le Département de l'Instruction publique dès 2003; la volonté d'augmenter le nombre d'heures de français dans la grille-horaire est exprimée, ainsi que le projet d'organiser des ateliers de lecture pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'évaluer régulièrement les compétences des élèves.

Poursuivre les actions initiées, favoriser un apprentissage continué de la lecture

Les mesures prises à la suite de l'enquête PISA 2000 sont bien réelles, variées selon les cantons. Les grands textes établis à niveaux régional et national (CSR et Concordat HarmoS) contiennent des propositions favorisant la lecture à l'école obligatoire. Ce qu'il faut principalement retenir de toutes ces mesures, c'est la volonté d'organiser un enseignement/apprentissage continué de la lecture, tout au long de la scolarité obligatoire, ce qui signifie qu'il n'est plus admis que le savoir lire équivaut et se limite à la maîtrise du code dès la fin de la 2^e primaire, ou encore au fait de savoir répondre à des questionnaires de compréhension après avoir lu un texte narratif. D'autres activités sont possibles et souhaitables, voire nécessaires, aux objectifs toujours plus exigeants en termes de compréhension et d'interprétation de textes (de tous genres). De plus, des activités davantage centrées sur la motivation à la lecture se sont développées, telle la bataille des livres, ou, pour les élèves allophones, le sac d'histoires, ou encore, au sein de la classe, les cercles de lecture. L'accès aux bibliothèques s'est accru, la littérature de jeunesse est en pleine expansion.

Il reste qu'il faut du temps pour que les mesures prises apportent les résultats escomptés. Elles ne sont encore le plus souvent qu'au début de leur réalisation et il est difficile d'en évaluer déjà l'ampleur auprès des publics concernés. Remarquons pour terminer qu'aucune d'elles ne prône un « bachotage » des épreuves PISA, et c'est tant mieux! Il y a en effet mieux à faire tant dans les classes qu'en dehors où là aussi de nombreuses activités en lien avec la littérature sont proposées aux enfants et aux jeunes.

Martine Wirthner
IRD-Neuchâtel

Références

- Nidegger, Ch. (éd.). (2001). *Compétences des jeunes romands: résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel: IRDP
- Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: orientations: document à l'intention des enseignants de l'école obligatoire de la Suisse romande. (2006). Neuchâtel: CIIP
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2006). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire: Concordat Harmos: rapport explicatif en consultation*. Berne: CDIP
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2007). *Convention scolaire romande: rapport explicatif du 15 novembre 2007*. Neuchâtel: CIIP
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, Duculot

L'illettrisme en Suisse

Introduction

En Suisse, près de 800'000 personnes - soit le 16 % environ de la population - ne maîtrisent pas suffisamment la lecture pour comprendre des textes simples. Près d'une personne sur dix éprouve de grosses difficultés à résoudre des opérations mathématiques courantes et environ 8 %, soit environ 400'000 personnes ne maîtrisent pas suffisamment l'une des langues nationales pour s'exprimer de façon claire sur des sujets familiers. Ce résultat est tiré d'une étude publiée en 2005-2006 par l'Office fédéral de la statistique (BFS) qui portait sur les compétences fondamentales des adultes. L'étude ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey), Notter et al. 2006, a également montré que les adultes qui ont des compétences faibles en lecture s'inscrivent beaucoup moins à des formations continues. De ce constat se pose de manière particulièrement sensible la question de leur intégration professionnelle et de leur accès à l'emploi.

Cette situation n'est pas nouvelle et des efforts multiples visant à prévenir et à combattre l'illettrisme dans notre pays ont été entrepris. Manque encore à ce jour le retentissement nécessaire. Certes, on réussit toujours à rendre ce thème de notoriété publique à court terme, à l'occasion de la publication de nouvelles études ou lorsque Mister Suisse se définit comme quelqu'un qui ne lit pas volontiers (ce qui ne fait pas de lui un illettré pour autant!). Mais l'attention constante requise n'est jamais atteinte. Quelles en sont les raisons?

Aucun enjeu politique!

La faible attention accordée à ce thème en Suisse est partiellement due à sa position relativement privilégiée en comparaison de la moyenne européenne, au niveau du nombre de chômeurs. Un taux élevé d'employabilité dans un bon nombre de secteurs économiques ne provoque pas la même pression et les mêmes attentes sur le plan politique que celles que vivent les grandes villes et les régions européennes qui supportent des quotas de chômeurs dépassant très largement les 10 %. Cela dit, avant tout, ce qui saute aux yeux en Suisse, c'est l'absence d'une politique nationale de l'illettrisme.

Quest-ce que « l'illettrisme » ?

« L'illettrisme » est un phénomène de société qui repose sur le constat que des adultes ne maîtrisent pas les opérations fondamentales de la lecture et de l'écriture, et cela, malgré le fait qu'ils aient fréquenté l'école obligatoire. L'illettrisme se distingue de l'analphabétisme, lequel concerne des personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école et n'ont eu de ce fait aucune occasion d'apprendre à lire, à écrire et à calculer.

Les causes de l'illettrisme sont variées et ne peuvent être clairement hiérarchisées. Ses origines sont à chercher dans l'environnement familial, scolaire, personnel et social des intéressés. Il se manifeste individuellement; par exemple par un manque de confiance en soi, par des difficultés éprouvées dans le quotidien, par une limitation du choix professionnel, mais aussi socialement, par une réduction des capacités d'intégration, ce qui conduit à l'apparition d'une « sous-classe » sociale, ou à une fracture en ce qui concerne l'exercice des droits civiques. Le problème est complexe. Il doit être abordé selon plusieurs perspectives et combattu par des approches diverses, coordonnées dans tout le champ de la formation.

Jusqu'à ce jour, seules quelques initiatives parlementaires dispersées concernant l'illettrisme ou les compétences fondamentales ont vu le jour dans l'agenda politique. Cet état de fait est probablement lié à une absence de bases légales nécessaires pour la formation continue des adultes. Une loi sur la formation des adultes n'en est qu'au début de son élaboration au niveau fédéral. Ce qui a pour conséquence que les mesures de lutte contre l'illettrisme sont laissées au soin de certains cantons, d'associations et de secteurs privés engagés dans ce domaine. Seule exception sur le plan de la Confédération, l'Office fédéral de la Culture soutient l'organisation faîtière « Lire et Ecrire Suisse » qui finance le réseau illettrisme et l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Celui-ci soutient les initiatives

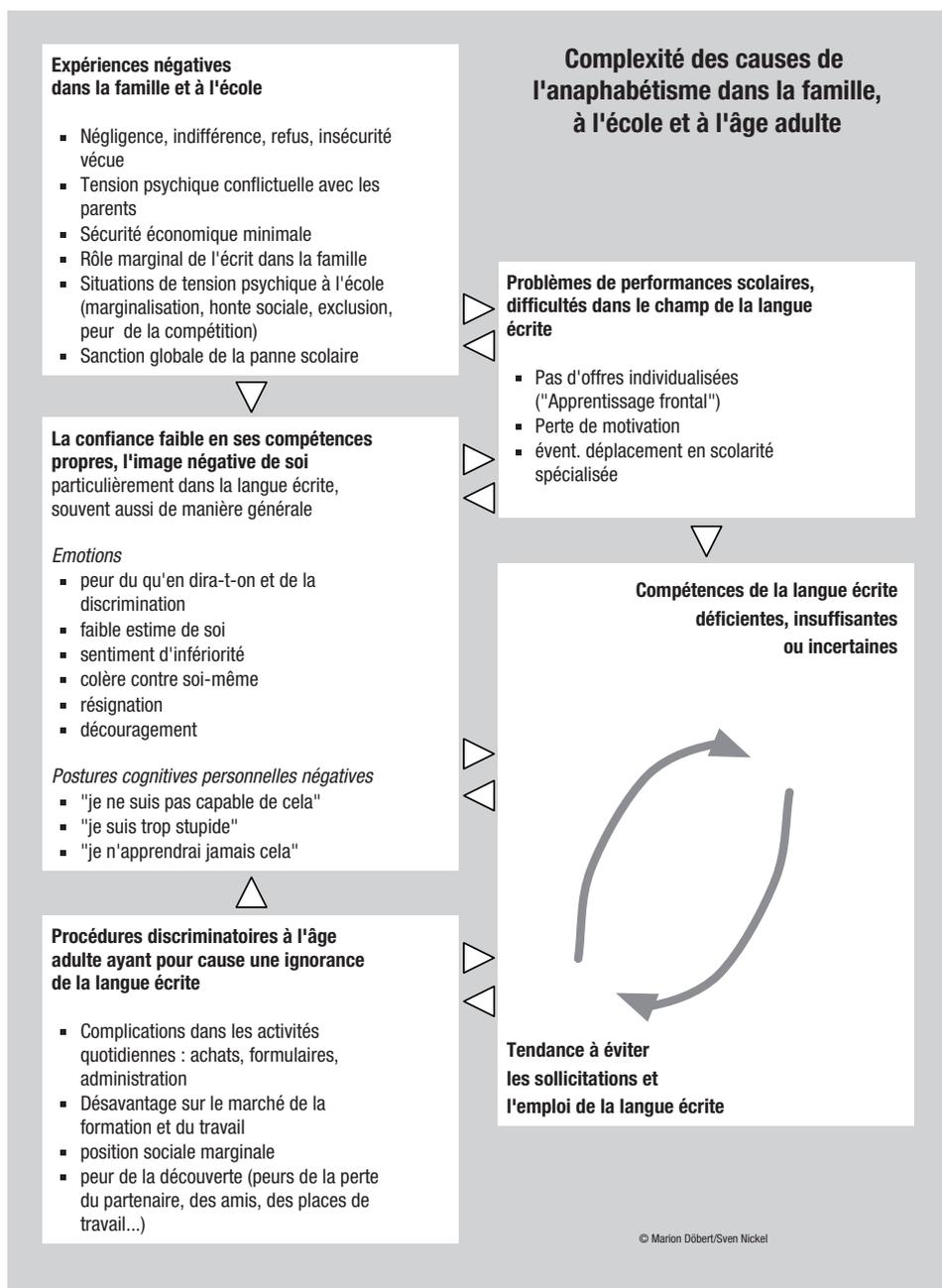
isolées et les projets. Le financement des cours est assuré par toute la panoplie des ressources: fonds d'assurance chômage, assurance invalidité, aide sociale, crédit d'intégration du service fédéral pour la migration, fonds de loterie cantonaux, etc. Si toutes ces mesures prises dans différents cantons et dans certaines communes ont du mérite, il est évident qu'elles ne sont pilotées par aucune politique concertée de l'illettrisme. C'est pourquoi, on attend de la Confédération qu'elle mette en place, parallèlement à son engagement financier, une loi sur la formation continue et avant tout une impulsion à la coordination des différentes sources de financement pour aboutir finalement à une véritable et efficiente politique de l'illettrisme.

Sensibilisation

La revendication d'une campagne de sensibilisation n'est pas nouvelle. Elle figurait déjà, par exemple, dans le « Rapport de tendance CSRE No 6, Aarau; Grossenbacher S., Vanhooydonck S. (2002). L'illettrisme. Quand l'écrit pose problème - Causes, conséquences et mesures » Elle est reprise dans le rapport « Accès à la lecture et à l'écriture pour tous - Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse¹ ». De tels rapports ne sont malheureusement pas suivis d'effet sur un large public. Ils n'arrivent pas à bousculer efficacement les esprits et à briser le tabou dont l'illettrisme est entouré. C'est pourquoi, il importe de considérer ce thème comme prioritaire et d'affirmer ouvertement que l'on peut faire quelque chose pour lutter contre ce fléau.

Récemment, la Fédération suisse Lire et Écrire a pu lancer, grâce au financement de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (BBT) le projet « Sensibilisation des personnes relais ». Il s'agit de personnes qui relèvent de syndicats, mais aussi de responsables du personnel dans des entreprises, d'acteurs du marché du travail, de la protection sociale et du domaine de la santé, lesquelles sont confrontées régulièrement dans l'exercice quotidien de leur profession à des personnes qui éprouvent de grosses difficultés à lire et à écrire. On attend de ces « personnes relais » qu'elles remplissent différentes missions. Elles ont pour mission première de pouvoir identifier l'illettrisme. Elles doivent également posséder des connaissances générales concernant son existence et sa propagation et être capables de le diagnostiquer dans des situations concrètes. Ensuite, leur rôle est de passer à l'action. Elles doivent pouvoir s'entretenir avec les personnes concernées

¹ Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse



de leur problème et leur indiquer des pistes de solution. Cette tâche n'est pas aisée. En plus des connaissances, elles doivent agir avec tact et intuition. C'est pourquoi une campagne qui vise les personnes relais comme l'une de ses cibles centrales, doit comporter de telles dimensions et mettre à disposition des offres de soutien cohérentes.

En fin de compte, l'objectif est de motiver le plus grand nombre possible de personnes souffrant de cet handicap à suivre une formation de remédiation et à les guider vers les offres correspondantes. Cette démarche débute comme projet pilote en Suisse centrale et dans les cantons d'Argovie, de Berne et du Tessin. Une telle campagne destinée uniquement aux médiateurs, devrait être ultérieurement suivie d'une campagne qui viserait directement

le public en général et en particulier les personnes souffrant d'illettrisme.

L'école

Différents facteurs de risques déterminant le phénomène de l'illettrisme sont identifiés par la littérature, lesquels sont d'ordre individuel, familial et social (cf. graphique Döbert/Nickel). Le tissu est à ce point complexe qu'aucun modèle simple ne peut être élaboré pour déterminer les liens de cause à effet. De ce fait, la prévention et la lutte doivent être soutenues dans toutes les classes d'âge et durant toute la carrière par la formation continue. Incontestablement, l'école a une tâche importante et une position centrale dans le domaine de la prévention de l'illettrisme. (Nickel, 2001). Et - il convient de le relever ici - elle remplit parfaitement bien cette tâche dans la plupart des cas.

Néanmoins, il convient d'examiner ce qui pourrait être amélioré dans les écoles. Trois niveaux peuvent être esquissés brièvement :

Niveau didactique

L'acquisition de l'écriture échoue typiquement par manque de curiosité pour l'écrit et par manque de modèles experts de référence de l'écriture. Ainsi les enfants des familles peu préoccupées par l'écriture ne fournissent souvent aucun effort spontané pour l'écriture et la lecture. Dans de tels cas, il convient de mettre en place pour tous les élèves des expériences variées de contact avec l'écrit et ainsi de les inciter à une réflexion sur l'écriture. Une posture d'ouverture et de dialogue des enseignants aura davantage de chance de succès qu'une attitude laxiste.

Niveau structurel

Il s'avère que l'acquisition linguistique et l'apprentissage de l'écriture ne doivent pas uniquement être cloisonnés au programme des deux premiers degrés de la scolarité. Ainsi, l'entraînement à la lecture, par exemple, pourrait avoir sa raison d'être pour des élèves jusqu'à la 9^e année de la scolarité.

Niveau du système éducatif

Les spécialistes sont unanimes à déclarer que des changements doivent être apportés dans la politique de la formation. Par exemple, la problématique de l'illettrisme n'est pas encore ancrée dans la formation initiale et continue des enseignants. Il est essentiel que le personnel enseignant soit sensibilisé à cette question.

Un nouveau rôle pourrait être assigné à l'école, en tant qu'intermédiaire. Mieux encore que les offices pour l'emploi, les services sociaux, les syndicats, les entreprises ou les cabinets médicaux, les enseignants ont une vision privilégiée des habitudes familiales de leurs élèves et détiennent ainsi des informations sur le niveau d'instruction de leurs parents. Que peut-on faire de cette connaissance? Selon la relation de confiance établie, les enseignants pourraient-ils entamer le dialogue avec la personne concernée, seuls ou par l'intermédiaire d'une tierce personne? Quelles aides et quelles offres proposer? Où trouver des cours d'intégration linguistique pour mères et enfants dans le cadre de programmes institutionnalisés et subventionnés pour lesquels il est possible de s'informer des offres existantes de cours de lecture et d'écriture destinés à des adultes francophones?

La discussion sur ce plan ne fait que commencer. Il est à espérer que l'école s'impliquera fortement dans cette problématique. Pour ce faire, les enseignants doivent dis-

poser des informations correspondantes. A cet effet, il faut souhaiter que les services de documentation fournissent bientôt des guides pour les enseignants et du matériel d'information pour que les écoles puissent réaliser ce rôle de relais.

Formation continue

Dans de nombreux secteurs industriels, les crises et les mesures de restructuration importantes ont imposé la mise en place d'une formation continue plus exigeante. Celle-ci n'est donc pas à la portée des personnes concernées par l'illettrisme, parce que cette formation continue ne relève plus seulement du seul champ d'application de la pratique professionnelle, mais elle exige obligatoirement un minimum de compétences de base. Les personnes concernées passent, à ce stade, entre les mailles du filet et échappent au processus de formation : elles ne peuvent plus être engagées.

Cette problématique est connue et sera prise en compte dans le cadre de nombreuses mesures relatives au marché du travail et des programmes liés au chômage. Dans ce contexte, les cours s'orientent vers un niveau de formation approfondi et tentent de viser les déficits basiques. Cependant, les offres sont souvent fortement régulées, manquent de flexibilité et souffrent finalement de leur propre succès. Celui qui réussit à retrouver grâce à ce moyen un nouveau poste de travail perd automatiquement la possibilité de poursuivre sa formation.

Pour ceux qui quittent la scolarité, les offres de soutien sont plus nombreuses. Mais dans ce cas c'est la sortie récente de l'école qui pose problème et complique une formation continue destinée à former avec succès de jeunes adultes, en particulier ceux qui sont marqués par une trajectoire de plusieurs années d'échec scolaire. Les centres de formation professionnelle dont l'objectif le plus important est de garantir à ces jeunes une certification professionnelle réussie, proposent différentes formes de soutien et des cours spécialisés destinés aux élèves plus faibles.

Des offres de soutien semblables pour adultes, destinées à rattraper un diplôme formel, manquent fortement en Suisse. La formation professionnelle incombe à l'issue de la formation secondaire supérieure aux associations professionnelles et aux associations spécialisées qui sont structurées très différemment selon le domaine. Il n'y a en général pas d'offres de formation de base. Dans d'autres pays, par exemple en Australie, de telles qualifications complémentaires professionnelles sont offertes (y compris des offres de formation de base) par les institutions de formation publiques. Un diplôme sanctionne dans tous les cas de telles formations.

Ces dispositions favorisent le développement d'une culture de formation continue. Le lien des personnes à l'institution respective et généralement à la formation est ainsi plus efficace. Des phases de travail professionnel à plein temps sont constamment

Communauté de projets

La communauté de projets compétences de base est constituée de quatre projets dans le domaine de la promotion des compétences de base des adultes soutenus par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Avec le projet «LinguaSi», les compétences linguistiques des apprenants sont encouragées dans le cadre de la formation professionnelle. Le projet «Illettrisme et ressources pédagogiques» vise la mise à disposition et le développement d'offres de formation et d'outils pédagogiques spécifiques aux adultes en situation d'illettrisme afin de les préparer à fréquenter une formation continue régulière. Quant au projet «Sensibilisation des multiplicateurs», il vise à sensibiliser les personnes en contact avec des adultes présentant des déficits en lecture et en écriture et à proposer des solutions possibles à cette problématique. Enfin, le projet «GO - Promotion des compétences de base des adultes» est essentiellement axé sur la promotion spécifique au contexte des compétences de base en entreprise ainsi que sur la situation dans les cantons.

interrompues dans le curriculum vitae par des phases de formation. Une véritable culture de l'éducation et de la formation tout au long de la vie apparaît.

Offres particulières et perspectives

Les plus grands fournisseurs d'offres de formation et les associations qui font partie de l'organisation faitière «Lire et Ecrire Suisse» disposent d'une offre comparable pour les cours de base qui sont complétés selon l'institution par des cours complémentaires. Les fournisseurs plus modestes ou privés proposent, en complément, d'autres types de cours. En Suisse, la structure de l'offre et de la demande se décline très différemment d'une région à l'autre. Les zones urbaines se distinguent, habituellement, par une palette plus large et bien utilisée, alors que les zones rurales ne disposent d'aucune offre de cours dans certaines régions. En Suisse romande, pour de nombreux cours, on doit s'inscrire sur liste d'attente, alors qu'en Suisse alémanique, tous les cours prévus ne peuvent être mis sur pied, faute d'inscriptions suffisantes. Pour les personnes non initiées, il est souvent difficile de trouver des cours correspondant au groupe cible dans l'offre générale de formation. C'est pourquoi, il est d'autant plus difficile pour les intéressés d'identifier des cours qui correspondent à leurs besoins.

En complément des offres de cours existantes et dans le but d'atteindre de nou-



veaux développements dans ce secteur de formation, quatre nouveaux projets ont été lancés l'année dernière dans le cadre de l'association de projet visant à la promotion des compétences de base au niveau national. Ces projets s'articulent selon quatre perspectives différentes et complémentaires. Avec le projet «LinguaSi», les compétences linguistiques des apprenants sont encouragées dans le cadre de la formation professionnelle. Le projet «llettrisme et ressources pédagogiques» vise la mise à disposition et le développement d'outils pédagogiques spécifiques aux adultes en situation d'illettrisme. Quant au projet «Sensibilisation des personnes-relais», il vise à sensibiliser les personnes en contact avec des adultes en difficulté avec la langue écrite à cette problématique et à proposer des solutions possibles. Enfin, le projet «GO - Promotion des compétences de base des adultes» est essentiellement axé sur la promotion spécifique au contexte des compétences de base en entreprise ainsi que sur la situation dans les cantons. (cf. encadré ci-dessus)

La lutte contre l'illettrisme est focalisée prioritairement sur la formation des adultes. Cependant il convient de ne pas omettre les panes de vie totale. Toutes les classes d'âge requièrent des mesures précises et coordonnées contre l'illettrisme et des offres étoffées pour la promotion de la culture écrite - étant donné l'apparition des nouvelles technologies de la communication qui ont suscité de nouveaux défis dans la société.

Les offres de formation pour adultes ne couvrent de loin pas les besoins. Il est certain que les conditions de base qui pourraient susciter suffisamment de stimulation pour déclencher un mouvement décisif et efficace manquent. Il faut espérer qu'un développement urgent de la politique de formation soit engagé pour la prévention et la remédiation. Sans ce développement, on ne peut attendre aucune diminution du nombre d'illettrés à long terme.

Objectifs de la communauté de projets

Les buts visés par la communauté de projets sont les suivants: promouvoir les compétences linguistiques dans le cadre de la formation professionnelle, sensibiliser davantage les personnes-relais et les responsables dans les entreprises, améliorer l'offre de formation continue et, de manière générale, renforcer la prise de conscience pour le thème des compétences de base.

Autres informations

www.lesenlireleggere.ch.

Le portail du web réunit des institutions



actives dans le domaine de la prévention et de la lutte contre l'illettrisme et recueil des informations en lien avec ces sujets. Le site Web est réalisé et entretenu par le Centre de lecture de la Haute Ecole pédagogique FHNW pour le compte de l'office fédéral pour la culture. De plus, chaque année une conférence suisse est organisée dans le cadre de ces projets. La 6^e conférence consacrée à l'illettrisme ayant eu lieu le 5 novembre à Berne se trouve sous le titre « Dialogue des cultures éducatives - la littéracie entre les demandes sociales et les offres de participation ».

www.docalpha.ch

Cette banque de données a été développée en Suisse romande dans le cadre du projet «L'illettrisme et les nouvelles technologies» dans le contexte des projets de l'Association Lire et Écrire et présente des moyens d'enseignement et des logiciels avec lesquels des technologies d'information et de communication peuvent fort être associées aux cours fréquentés par des personnes souffrant de capacités de lecture et d'écriture insuffisantes.

Thomas Sommer

Thommas Sommer, chargé d'enseignement, Centre de lecture de l'institut de recherche et de développement de la Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz

Traduction de l'allemand

Pierre-Daniel Gagnebin avec la collaboration de Catherine Bieri-Petignat et de Régine Roulet

Bibliographie

- Comité suisse de lutte contre l'illettrisme (2005): Accès à la lecture et à l'écriture pour tous! Vers un concept global de lutte contre l'illettrisme en Suisse. Berne: Commission suisse pour l'UNESCO
<http://fdep.ch/Documents/Illettrisme.pdf>
- Grossenbacher, Silvia/Vanhooydonck Stéphanie (2002): L'illettrisme. Quand l'écrit pose problème. Causes, conséquences et mesures. Rapport de tendance 5. Aarau: CSRE
http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/publikationen/tb5_zus_f.pdf
- Nickel, Sven (2001): Prävention von Analphabetismus – vor, in, nach und neben der Schule. In: Alfa-Forum, Nr. 47, S. 7 – 10.
- Notter, Philipp/Arnold, Claudia/von Erlach, Emanuel/Hertig Philippe (2006): Lire et calculer au quotidien. Compétences des adultes en Suisse. Rapport national de l'enquête « Adult Literacy & Lifeskills Survey ». Neuchâtel: Office fédéral de la statistique OFS.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.Document.80530.pdf>

L'école à l'épreuve de son propre fonctionnement

*Quand j'entre dans la classe, je deviens moins que rien [...]. J'ai laissé mon vrai monde à la porte, et dans celui de l'école, je ne sais pas me conduire!*¹

Les jeunes illettrés sont des enfants mal entendus parce que leurs questions, tout au long de leur apprentissage de la langue, sont souvent restées sans réponse; ils sont aussi les enfants du malentendu [linguistique]².

Parler de lecture et d'illettrisme à travers quelques rencontres

Pour évoquer la thématique, je souhaite partager avec vous trois rencontres: une première à travers le livre d'Annie Ernaux *Les armoires vides* (1974), mis en lien avec Meirieu (2002) par son évocation de la place de l'objet livre dans un univers symbolique et la conservation de la dignité humaine; puis deux rencontres vécues: celle d'une fillette de 5 ans en tension identitaire car elle ne veut pas - ou ne peut pas - se lancer dans les apprentissages de la lecture par crainte de s'éloigner du modèle parental; celle enfin de jeunes en situation de difficultés d'apprentissage scolaire qui ont su dépasser cette image négative d'eux-mêmes et se présenter dignement face au monde dans une activité singulière (Université de Genève, cours de S. Cèbe, 2008).

Quand l'entrée dans la lecture est affaire de problématique identitaire

Lorsque j'étais enseignante sur le terrain, j'ai travaillé avec une enfant de 5 ans rencontrant des difficultés voire de la résistance face aux apprentissages sociaux et scolaires. Quelles hypothèses émettre? Besoin de jouer, égocentrisme, transition difficile entre monde familial et scolaire... Mais encore? Qu'advient-il de la construction du Soi lorsque l'un des parents est en situation d'illettrisme? À l'aube des apprentissages formels de la lecture-écriture, un enfant peut-il s'autoriser un droit d'apprendre ce que son père ne possède pas? Bernardin (2003) pose les fondements identificatoires et insiste sur les modèles parentaux qui comptent pour l'enfant à la recherche de repères pour se construire. Cette enfant ose-t-elle s'emparer du langage et des codes de l'école,

«passer dans l'autre camp», comme le souligne Annie Ernaux (1974)? Son blocage et sa résistance face aux apprentissages peuvent prendre source dans le message peut-être ambivalent du père: ce dernier formule le désir que sa fille apprenne à lire; cependant, pourront-ils encore se comprendre, s'entendre, se parler? Chez cette enfant, il existe bel et bien une tension entre peur et désir d'y arriver et entrer dans un monde où son père ne pourrait la suivre.

Quand apprendre à lire est source de malentendus

Dans une recherche auprès de 1000 jeunes gens illettrés âgés de 18 à 21 ans, Bentolila (1996) souligne que la capacité à oraliser un texte ne montre pas l'habileté à le comprendre; au contraire des lecteurs experts, les jeunes en difficultés vont glaner des indices de façon aléatoire:

Ils identifient un mot ici, un mot là, non pour avancer de façon organisée et orientée dans la conquête du sens du texte, mais au contraire parce qu'ils subissent les contraintes imposées par l'insuffisance de leurs capacités d'identification. S'appuyer plutôt sur les mots apparaissant au début du texte n'est pas un choix stratégique, c'est un aveu d'impuissance. (p. 32).

De plus, ils ne s'attardent pas sur le rôle joué par les indicateurs grammaticaux ou la place des mots dans une phrase. Outre ces difficultés techniques, cette recherche a également observé les comportements de lecteur. Et là se dessine un profond malentendu: selon Bentolila, ils ne manifesteront pas dans leur rapport à ce texte le respect, la considération que l'on doit à celui qui a pris la peine de l'écrire. Mais

comment l'élève peut-il y parvenir sans bénéficier d'un accompagnement adéquat? Le texte ne doit pas être uniquement un prétexte à dire mais une source d'informations à organiser. Le jeune en situation d'illettrisme ne sait comment adopter une distance nécessaire pour réfléchir face à un texte complexe. Un peu comme s'il ne trouvait pas la volonté d'en conquérir les clés. Et pourtant, la maîtrise de la langue, tant orale qu'écrite, est indispensable pour assurer à l'Humain son indépendance, son accession au savoir et à certains « secrets » comme les nomme Meirieu (2002).

La qualité de la maîtrise de la langue est fonction de la médiation reçue dans le milieu familial (Bentolila) mais également scolaire (Cèbe et Goigoux, 2009); aider l'enfant et l'élève à apprendre, c'est oser lui dire son incompréhension quand ce dernier s'exprime. Car le pousser à s'exprimer, à expliciter, à rendre intelligible son discours afin qu'autrui le comprenne, voici bien une dimension essentielle de la maîtrise de la langue, évitant ainsi de nouer avec le langage des relations ambiguës ou erronées. Bentolila parle encore d'un ensemble de « détresses linguistiques indissociables: lecture, parole, écriture sont le plus souvent perverties par la même incapacité de concevoir l'autre à distance de soi-même » (p. 56), donc difficile de consacrer à l'autre une attention, de mobiliser les moyens linguistiques adéquats, voire d'acquérir de nouvelles connaissances. Le lecteur débutant et/ou en difficulté aurait tendance à se limiter à une communication de connivence (où rien n'est à expliquer, tout va de soi) et de proximité. Mais n'est-ce pas une habileté qui ferait défaut par manque d'usage à l'école?

Ces éléments corroborent les propos de Meirieu (2002) quand il met en évidence les enjeux symboliques de l'accès à la langue. En effet, l'auteur voit la lecture comme un moyen de résister à toutes les formes d'emprise, comme un moyen d'accéder à un certain nombre de « secrets », comme un moyen de sortir de la solitude.

Rôle de l'école: une entrée par les textes complexes pour apprendre à comprendre

L'école peut jouer un rôle dans les enjeux symboliques évoqués et la mobilisation de moyens linguistiques adéquats. Elle doit considérer l'élève, dès le début de la scolarité, comme un individu capable de réflexion; elle doit le conduire, le guider sur le chemin de la découverte, de l'usage et de la maîtrise de la langue, par l'approche de textes complexes. Bien souvent s'opposent des positions face à l'accès aux textes, du style: « Comment voulez-vous qu'ils comprennent un texte si difficile, ils



sont si petits ? » ou encore : « Ces jeunes ont des difficultés de lecture, trouvons-leur de petits extraits tout simples ! ».

Mais n'est-ce pas les restreindre à nouveau dans un contexte de familiarité et de connivence alors que justement il s'agirait de faire émerger avec eux de nouveaux espaces d'informations ? Comment les guider à s'interroger sur les intentions et les propositions de l'auteur ? Eco (1979-1985) relève trois instances dans la relation du lecteur au texte : l'intention de l'auteur, du texte et celle du lecteur. Pour parvenir à une interprétation complète (ou du moins la plus probable possible), il faut une rencontre avec le texte car si ce dernier possède bien sa propre intention, il continue de vivre sans l'auteur ; mais sans le lecteur, ni le texte, ni l'auteur ne peuvent exister ; l'interprétation se construit alors à l'intersection de ces trois instances. Expliquer à un lecteur débutant la justification sociale du lire ne suffit pas. L'école doit l'accompagner dans l'accès à des textes complexes, afin qu'il en connaisse l'utilité, la portée et la signification. Et tout cela, pour éviter que l'enfant, dès le début de sa rencontre avec l'apprentissage de la lecture ne soit en situation d'être mal entendu et dans un malentendu linguistique.

Enseigner la compréhension en lecture à l'école

Cèbe et Goigoux (2009) proposent un travail sur la compréhension en lecture, en précisant des habiletés spécifiques indispensables (compétences de décodage, linguistiques, textuelles, référentielles et stratégiques) permettant à l'élève de construire et de développer des opérations de haut niveau en vue d'asseoir des

processus cognitifs supérieurs (Vanhulle, 1999, s'appuyant sur les théories vygotk-siennes). Élaborant un outil pédagogique (Lector et Lectrix, 2009), les chercheurs n'ont pas travaillé seuls ; un partenariat important s'est instauré entre chercheurs et enseignants, puis avec les élèves eux-mêmes. Imaginez un groupe d'élèves de 15-16 ans en difficultés d'apprentissage de la lecture qui expérimentent cet outil pédagogique et qui acceptent de venir échanger avec le groupe de recherche dirigé par la Professeure Sylvie Cèbe et les étudiants à l'Université de Genève lors d'un cours en Master AISE³ auquel j'ai participé. Les élèves ont préparé leur intervention en tentant d'imaginer le public devant lequel ils se présenteraient, à savoir un public qui était loin de leur proximité coutumière, permettant d'aller au-delà de la connivence habituelle évoquée par Bentolila (1996), ils devaient prendre cette distance nécessaire pour organiser l'information, et « concevoir l'autre à distance de soi-même » (p. 56), mobiliser les moyens linguistiques adéquats, pour mieux se rapprocher de l'autre et en vue de « se servir ». Cette terminologie me semble porteuse de sens car ces jeunes, qui avaient intériorisé une image de soi négative, se sont mobilisés pour un projet, encadrés par l'enseignant évidemment, mais ils se sont engagés dans une dynamique personnelle positive. Car, au-delà de l'image véhiculée par le monde universitaire sur ce que nomme Meirieu la survalorisation de l'écrit, il semble évident

que ces jeunes ont conquis un nouveau monde : la connaissance et la place de l'objet (discours oral préparé, donc écrit, à un public non coutumier) qu'ils se sont approprié dans leur propre univers symbolique, et dont je peux supposer qu'ils n'oublieront pas de sitôt sa signification : par la lecture (et la préparation de leur texte) ils ont pu sortir de leur solitude (Meirieu, 2002), se présenter dignement face à un monde qui leur était peut-être inconnu.

Cette expérience singulière s'est inscrite dans un rapprochement entre des mondes qui paraissent si éloignés. Elle apparaît comme libératrice et porteuse d'une liberté d'action pour s'engager dans le monde tant pour ces jeunes en difficultés que pour l'enseignant qui entrevoit autrement des moyens d'action possibles au sujet de la lutte contre l'illettrisme. Mais, et même si le seul bénéfice symbolique revenait à ces jeunes, cela seul justifierait la démarche ; j'aime à souligner les propos de Meirieu qui disent que

Rien n'est plus important [...] que d'aider [une personne] à se dégager de l'image négative qu'elle a d'elle-même et qui l'empêche d'apprendre. Les illettrés ont besoin d'entendre de nous qu'ils peuvent apprendre, qu'ils ne sont pas exclus de l'apprentissage. [...] C'est au contraire parce que nous refuserons [qu'ils soient exclus] que nous pourrons leur permettre d'entrer dans la langue (p. 7).

Car apprendre à lire-écrire, à comprendre et à manipuler la langue, dès les débuts de la scolarité, n'a de sens que si l'Homme a retrouvé sa dignité, lui permettant ainsi d'échapper à la fatalité. L'école a son rôle à jouer dans la lutte contre l'illettrisme.

Christine Riat

Responsable de l'organisation de la formation préscolaire primaire, site de Porrentruy

Références

- Bentolila, A. (1996). De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon.
- Bernardin, J. (2003, nov.). Les malentendus face à l'apprentissage. Colloque Lire-écrire ; accompagnement à la scolarité et réussite des apprentissages. Université de Lyon 3 ; consulté le 25 mai 2009 dans <http://www.gfen.asso.fr/documentligne/apprentissage2.htm>, p. 1-6.
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). Lector et Lectrix. Paris : Retz.
- Eco, U. (1979/1985). Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs. Grasset : Paris.
- Ernaux, A. (1974). Les armoires vides. Paris : Gallimard, Folio poche.
- Meirieu, P. (2002). Illettrisme et exclusion. Conférence donnée dans le cadre du Colloque organisé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.
- Vanhulle, S. (1999). Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste. Revue des sciences de l'éducation. (Vol. 25), 3, 651-674.

¹ Annie Ernaux, Les armoires vides, 1974, p. 62

² Bentolila, De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, 1996, p. 45

³ UNIGE : Master orientation AISE, Analyse et Intervention dans les Systèmes Educatifs

La vraie cause de l'illettrisme ?

Les méthodes de lecture !

La morale de l'histoire, c'est que l'illettrisme a de beaux jours devant lui, aussi longtemps que le lobby des fabricants de méthodes aura le pouvoir qu'il a aujourd'hui.

On trouve en général diverses causes à l'illettrisme: la télévision, le besoin de vitesse, le « zapping » à la mode qui détourne de tout ce qui prend un peu de temps, le prix des livres qui empêcherait de lire et ferait oublier le savoir lire acquis à l'école. Que sais-je? Mais on oublie la plus importante, et la plus probable, la cause pédagogique: comment on a enseigné la lecture et quel savoir-lire on a mis en place.

Comme s'il allait de soi, ce dernier est rarement défini, si bien que, selon le joli mot de Mager, comme on ne sait pas bien où l'on va, on arrive régulièrement ailleurs. À un savoir-lire qui n'en est pas un, et qu'on appelle l'illettrisme.

Le savoir-lire qui mérite ce nom se reconnaît essentiellement à la capacité à trouver dans un texte écrit la réponse aux questions que l'on se posait avant de lire. Précisons bien: les questions que l'on se posait SOI-MÊME, dans la situation de projet où l'on était. Pas du tout celles que peut poser un professeur. Les indicateurs scolaires du savoir-lire, oraliser les mots ou répondre aux fameuses « questions de lecture », n'ont que peu à voir avec la compréhension du texte. On a tous vu des élèves répondre aux questions de lecture sans avoir compris le texte, et chacun d'entre nous est très capable d'oraliser un texte de loi, sans pouvoir y trouver les réponses qu'il y cherche.

La lecture est un « outil », - et non un « savoir » - dont il faut apprendre le maniement. « Comprendre un texte », c'est pouvoir se servir de celui-ci pour réaliser un projet, se détendre, s'informer, ou résoudre des problèmes précis auxquels on est confronté. Cela demande des compétences particulières, qui sont loin de se limiter à la reconnaissance des mots. Comme pour l'utilisation de n'importe quel outil, lire implique une action, associée à des situations particulières diverses, notamment de communication, et à des objets spécifiques. La familiarisation avec ces situations, ces objets et ces actions est donc la première nécessité pour que l'apprentissage « prenne ». C'est dans l'eau qu'on apprend à nager, c'est dans la chose écrite qu'on apprend à lire.

Sans doute, ces compétences, chez certains qui ont appris *malgré* la méthode utilisée en classe, semblent-elles avoir pu se développer d'elles-mêmes. Mais l'on aurait tort de généraliser: tout le monde ne les acquerra pas sans aide. Enseigner la lecture, c'est réunir les conditions pour que ces compétences se développent chez tous les enfants, favorisés ou non. Avec une méthode de lecture, quelle qu'elle soit (syllabique ou globale, c'est pareil: la syllabique est seulement plus stupide que l'autre), on est sûr de rester résolument en dehors de ces compétences.

Pourquoi ?

- Parce qu'on ne peut apprendre à utiliser un outil qu'en situation authentique d'utilisation: une méthode de lecture ne sert à résoudre aucun problème et ne répond à aucune des questions que pose la réalisation d'un projet. Le manuel de lecture n'est pas un objet qu'on lit. C'est un tabouret pour apprendre à nager, sur lequel le savoir construit est aussi éloigné de celui qu'on vise, que le tabouret peut l'être du grand bain.
- Parce que prétendre que la lecture commence par l'identification des mots est un déni de bon sens. Le fait d'avoir identifié le mot « livre » ne me permet pas de savoir de quoi il s'agit: lecture ou livraison, à moins que ce ne soit monnaie anglaise ou pesée. Le sens des mots dépendant en français de leur contexte, c'est naturellement ce dernier qu'il faut explorer d'abord.
- Parce que le passage par la syllabe est en français une véritable aberration: le français ne marque nullement les syllabes à l'écrit. Même à l'oral, elles n'ont aucune stabilité, ni d'une région à l'autre de la francophonie, ni à l'intérieur d'un même mot: un Parisien dira « la f'nêtr », avec une seule syllabe à ce mot, mais il dira « un'fenêtr », avec deux syllabes. À l'écrit, il faut connaître le mot pour pouvoir repérer les lettres qui correspondent aux syllabes orales: rien ne me permet de savoir si « pa » est bien la première syllabe de panier ou de pantin; si mo, est le début de moi, de moins, de moine, ou de moto.

Parce que les méthodes prétendent installer un « mécanisme d'oralisation de base », ce qui est une double erreur: d'abord, parce que rien dans la lecture n'est mécanique, - surtout pas la reconnaissance des mots. Lire est une activité de raisonnement, constamment intelligente, de mises en relation de ce qu'on voit dans le texte, avec ce que l'on sait et avec ce que l'on cherche.

Ensuite, parce qu'en faisant oraliser, elle empêche les enfants de comprendre qu'en français, les lettres essentielles, celles qui conduisent au sens, ne correspondent jamais à la prononciation. Elles correspondent toujours à des marques d'orthographe, celle que l'on dit « d'usage », comme dans le mot « poids », où c'est le « d », qu'il faut savoir repérer pour comprendre, mais aussi celle que l'on qualifie de « grammaticale », comme pour les vers célèbres de Leconte de Lisle:

*Et la girafe boit dans les fontaines bleues
Là-bas, sous les dattiers des panthères
connus.*



où c'est l'orthographe de « connus » qui permet de comprendre toute la phrase. Or, l'oralisation empêche les enfants de repérer ces marques (qui, de plus sont généralement absentes des méthodes, comme trop difficiles), si bien que l'on peut affirmer que les méthodes de lecture nuisent non seulement au savoir-lire, mais aussi à la maîtrise de l'orthographe, dont elles empêchent de comprendre les rôles !

La morale de l'histoire, c'est que l'illettrisme a de beaux jours devant lui, aussi longtemps que le lobby des fabricants de méthodes aura le pouvoir qu'il a aujourd'hui. C'est sur du « vrai » qu'on peut apprendre à lire, sur des livres, des catalogues, des journaux, des affiches, des tracts, des chansons, des jeux, notamment de ceux que les enfants ont chez eux, car on ne peut apprendre qu'à partir de ce qu'on sait. Et justement, les méthodes ne se soucient guère des « savoirs-déjà là » des élèves.

Et puis il est bon de rappeler que des outils pour apprendre sont inutiles aux élèves, C'est de leur cerveau et de leur confiance en eux qu'ils ont besoin essentiellement... Des outils sont en revanche indispensables aux enseignants, pour les aider à utiliser, dans leur enseignement, les objets « vrais » de lecture. Des outils qui leur fournissent les données théoriques sur ce que signifie « lire », sur le fonctionnement des apprentissages et sur celui des enfants ; des outils qui proposent des pistes pour utiliser les écrits

existant dans l'environnement des enfants, et des situations-problèmes permettant à ceux-ci de faire les découvertes qui feront d'eux des lecteurs efficaces.

Au fait, s'il est si difficile d'obtenir une formation efficace des enseignants, et des pratiques enfin performantes, la cause n'en serait-elle pas que la lecture, outil libérateur, outil subversif s'il en est, qui a toujours inquiété toutes les formes de pouvoir, reste encore aujourd'hui, si elle est à la disposition de tous, trop dangereuse pour le pouvoir... ? Ce n'est qu'une question...

Éveline Charmeux

Pour en savoir plus :

É. Charmeux : « Apprendre à lire : échec à l'échec » Édition MILAN Toulouse (Édition revue et actualisée 1998)

É. Charmeux : « Apprendre à lire et à écrire : deux cycles pour commencer » Éditions SEDRAP Toulouse 1992

Site : <http://www.charmeux.fr>

Pages lecture de ce site :

<http://www.charmeux.fr/methodeslect.html>

<http://www.charmeux.fr/commentfairelect.html>

La littératie

retour critique sur un concept

Littératie (ou *littéracie*) ne figure pas dans le Petit Larousse 2010. Il faut interroger le dictionnaire du correcteur québécois *Antidote* pour en avoir une définition ô combien anglo-saxonne: «L'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société.»

Une apparition progressive dans les discours

Dans la synthèse des recommandations de 2003 qui a fait suite à l'enquête PISA 2000 en Suisse, le terme littératie se fait discret. On parle dans les premières pages de «compétences en lecture», à côté des compétences en mathématiques et en sciences. Un petit encart nous signale que «Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun et chacune de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société».

Le rapport thématique de cette même enquête 2000, plus long et destiné aux spécialistes, s'intitule en revanche «Les compétences en *littératie*». Dans l'introduction, littératie est promu au rang de concept et mis en rapport avec les conceptions modernes de la lecture, appuyées par les travaux scientifiques de Fayol et Fijalkow (entre autres). Le mot lui-même est légitimé par son étymologie latine: il est rattaché à *literatus* et on précise qu'«Au Moyen-Âge, il signifiait connaissances minimales en lecture et en écriture, sens que recouvre le concept d'alphabétisation en français». Le latin est bien à l'origine de la forme, mais le concept nous vient évidemment des États-Unis et du Canada, via la francisation qu'en ont fait les francophones du continent américain. Au début des années 2000, Barré-de Miniac (2003) note que le terme est largement inconnu et incompris du grand public, même des chercheurs. L'orthographe est d'ailleurs encore flottante à cette époque. Barré-de Miniac écrit *littéracie*, graphie qui signale bien l'emprunt à l'anglais *literacy*. En revanche, les auteurs romands du rapport susmentionné (Broi et al. 2003) pré-

férent mettre en avant la latinité en optant pour *littératie*, qui souligne le cousinage avec *littérature* en respectant les spécificités phonographiques et sémiographiques de l'orthographe du français. Il semble bien aujourd'hui que l'orthographe soit stabilisée avec cette dernière graphie.

Qu'entend-on par littératie ?

Toujours selon Barré-de Miniac (2003 : 111), la littératie «se veut désigner le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif: l'apprentissage de l'écrit au lieu du «désapprentissage» que nomme, désigne, voire stigmatisé, le terme d'illettrisme». *Littératie* serait donc à *illettrisme* ce que *senior* est à *vieux*, ou encore *malentendant* à *sourd*...

L'avant-propos du rapport thématique (Broi et al. 2003), signé par Hans Ambühl et Heinz Gilomen (respectivement Secrétaire général de la CDIP et vice-directeur de l'Office fédéral de la statistique), semble donner raison à Christine Barré-de Miniac: les résultats de PISA 2000 conduisent au constat «inquiétant» que 20 % des élèves en fin de scolarité ne remplissent pas en lecture les exigences requises pour suivre une formation au degré secondaire II. Si nous sommes de bons lecteurs, c'est-à-dire si nous rattachons l'information que nous lisons à celle que véhiculent les discours du «Zeitgeist», nous ne pouvons que conclure que 20 % des élèves ont appris à lire mais ne sont pas capables de comprendre ce qu'ils lisent. Donc qu'ils penchent dangereusement du côté de l'illettrisme, au sens moderne du terme tel qu'il nous est proposé par Wikipédia: «état d'une personne qui a bénéficié d'apprentissages, mais qui n'a pas acquis, ou a perdu, la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul».

Or, qui réussit mal les tests PISA de compréhension en lecture? Les élèves des couches sociales culturellement défavorisées et les jeunes immigrés. «Il est donc grand temps d'agir» concluent Ambühl et Gilomen, comme si l'institution scolaire n'avait jamais été consciente de ces difficultés et n'avaient jamais rien fait pour y remédier. Or, les mesures sophistiquées et standardisées de PISA ne nous apprennent rien de neuf.

PISA ne nous apprend rien de nouveau

Il y a cinquante ans déjà, les milieux de l'éducation s'écharpaient autour des notions de «handicap socioculturel» ou de «handicap linguistique». Aux États-Unis, des programmes de compensation visant à combler les soi-disant lacunes des enfants noirs étaient mis en place:

il s'agissait de repérer et de scolariser le plus tôt possible les enfants des classes défavorisées, afin de leur donner ce que leur milieu familial était incapable de leur fournir en vue de leur scolarisation. Ces programmes de compensation ont été très critiqués par les sociologues de l'éducation de l'époque, Basil Bernstein en tête (Bernstein 1975, chapitre X). Il ne s'agit pas de mettre les enfants à niveau pour les rendre aptes à suivre l'école, disaient ces sociologues, mais de changer l'école pour qu'elle s'adapte à d'autres types d'enfants que l'élève prototype monolingue des classes moyennes-supérieures d'un pays donné.

Aujourd'hui, on se targue d'évaluer des «compétences» mais le discours sur la littératie renvoie toujours à un idéal de «maîtrise» de la langue locale, et l'idée de compenser les manques du milieu familial refait surface. Le canton de Bâle-Ville notamment veut rendre obligatoire la fréquentation de jardin d'enfants en allemand pour les enfants de migrants dès l'âge de 3 ans... Il s'agit d'aider ces enfants à apprendre la langue locale, prérequis d'une éventuelle réussite scolaire. Il s'agit aussi (surtout?) de remonter dans le classement PISA des compétences littératiées par pays, puisque ces dernières sont testées uniquement en langue locale. Au nom d'un combat national pour grimper au hit-parade des pays de l'OCDE, afin que la Suisse puisse rester «très performante dans la compétition internationale et produire des prestations de premier ordre dans les domaines économiques, culturels et scientifiques», (préambule du document de synthèse de l'enquête 2000), on n'hésite pas à envoyer des messages extrêmement disqualifiants aux parents migrants: seule compte la langue locale pour vos enfants et dans leur propre intérêt, confiez-les nous.

L'idéologie de PISA

PISA produit ainsi un mythe, un fantasme et de la discrimination. Le mythe est celui de la lecture comme socle de la démocratie et de l'accès à la culture, alors que le cinéma, la télévision, la radio, et l'Internet (avec ses compétences littératiées propres, impossibles à évaluer puisque les testeurs adultes sont moins experts que les élèves testés en la matière) remplacent une bonne partie de ses fonctions. Le fantasme est que l'on puisse monitorer et piloter le système scolaire pour le faire évoluer dans un temps court, comme s'il s'agissait d'une entreprise devant s'adapter à un marché. Qui peut raisonnablement croire que des décisions curriculaires puissent avoir un effet mesurable dans les années qui suivent? Et finalement, la logique économique de la «société de la connaissance» qui oriente PISA conduit

à une idéologie de l'école qui renforce la discrimination envers les plus faibles sous prétexte d'améliorer la situation globale de tout un pays.

Marinette Matthey

Linguistique et Didactique des langues
étrangères et maternelles, LIDILEM
Université de Grenoble

Références

- Barré-de Miniac, Christine, « La littéracie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, Vol 25, No 1, 2003, p. 111-121.
- Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Minuit, 1975.
- Broi, Anne-Marie ; Moreau, Jean ; Soussi, Anne ; Wirthner, Martine, « Les compétences en littératie. Rapport thématique de l'enquête PISA 2000 », Neuchâtel, OFS/CDIP, 2003.
- « PISA 2000 - Synthèse et recommandations », Neuchâtel, OFS/CDIP, 2003.

De quelques nuances sur le rôle des médias d'information dans le dévoilement des résultats d'enquêtes internationales en éducation

Perspective québécoise

Lors de la parution de résultats d'enquêtes internationales en éducation, comme celle subventionnée par l'Organisation du Commerce et du Développement Économique (OCDE, 2009) et son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ainsi que celle de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA, 2007) dans le cadre, entre autres, du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), les différents médias d'information du Québec et du Canada croient faire leur devoir en nous faisant la leçon. À titre d'exemple, par une approche comparative bien peu rigoureuse, la majeure partie des informations médiatiques publiées sur la situation des élèves québécois de 15 ans qui avaient participé à l'enquête PISA 2003 référait au rang du Québec par rapport aux autres provinces du Canada et aux divers pays participants (Pelletier, 2007). Les journalistes tentent ainsi de dégager rapidement un palmarès des systèmes scolaires « des plus meilleurs pays » du monde. Sans grand discernement et avec une légèreté peu croyable (Manesse, 2000), ces sources d'information ne font pas ressortir à grands traits que les enquêtes comme celles de PISA n'ont pas été conçues pour réaliser des palmarès sensationnalistes reposant sur un classement du type « mise en rang », mais bien dans le but d'offrir une évaluation du niveau de compétences des élèves en cherchant à comprendre les facteurs qui sont associés à une meilleure réussite scolaire (Pelletier, 2007). Ces enquêtes doivent être présentées au grand public avec nuances en insistant sur les variables

qui peuvent influencer les résultats obtenus par les participants aux origines linguistiques et culturelles variées.

La langue maternelle des candidats

Avec un intérêt sans précédent depuis le début du XXI^e siècle (Shiel & Eivers, 2009) et selon divers cycles d'enquêtes (aux trois ans pour PISA et aux cinq ans pour PIRLS), certaines organisations à vocation autant économique qu'éducative tentent d'évaluer et de comparer les rendements scolaires des systèmes éducatifs du monde entier. En diffusant les résultats obtenus par de jeunes candidats aux tests internationaux en lecture, mathématique et science notamment, les journalistes devraient souligner le fait que la langue d'origine des élèves évalués est fondamentale. Une étude de Seymour et ses collaborateurs (2003) montre que les langues parlées en Europe, dont le français, ne sont pas toutes égales devant l'apprentissage de la lecture. Selon cette étude, même à neuf ans, un enfant français ne lit pas aussi bien qu'un Espagnol de sept ans, et il faudrait deux autres années d'enseignement pour un Anglais afin qu'il atteigne le niveau de lecture du jeune français. En somme, confronté à une évaluation comme celle de PIRLS, l'élève de la quatrième année du primaire dont la langue maternelle est le français, langue pour laquelle chaque lettre peut correspondre à de multiples sons et dont les exceptions sont nombreuses, semble désavantagé par rapport aux Allemands, Autrichiens, Espagnols, Finlandais, Grecs et Italiens du même âge dont la langue ne souffre pratiquement pas d'irrégularité. Première nuance journalistique : les résul-

tats à des tests écrits doivent être analysés en fonction de la langue d'origine des élèves.

La problématique de la traduction

De telles enquêtes internationales, menées en diverses langues dans 65 pays pour PISA 2009 et 40 pays pour PIRLS 2006, posent le problème de la traduction des tests soumis aux participants. Il va de soi, comme le souligne Arffman (2010), que les épreuves doivent être d'un niveau égal de compréhension pour pouvoir comparer ensuite les résultats. La traduction est donc un facteur potentiel d'erreur, de biais et d'invalidité des tests (Arffman, 2010). Manesse (2000) soulignait déjà au début du présent siècle la faible qualité des traductions françaises par rapport aux textes en anglais. Les recherches d'Arffman (2010) sur les traductions en finnois de trois textes sources en anglais semblent montrer qu'aucun des trois textes traduits n'équivaut parfaitement aux textes de départ. Notons, cependant, que ces résultats n'étaient pas statistiquement significatifs et qu'il faudrait d'autres recherches pour étayer les écarts entre les textes sources et les textes traduits. Deuxième nuance journalistique : la traduction des textes qui servent l'évaluation peut influencer les résultats des candidats.

L'influence de la culture

Les modèles contemporains de compréhension en lecture soulignent l'importance de tenir compte des interactions entre le lecteur, le texte et le contexte pour l'enseignement et l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2004). Les différences entre les langues et les cultures font en sorte que les traductions proposées et la provenance des textes sources dans le cadre d'enquêtes internationales ne seraient pas en mesure d'assurer une

Références

- Arffman, I. (2010). Equivalence of Translations in International Reading Literacy Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (1) : 37-59.
- OECD. (2009). PISA 2006 Technical Report. France : OECD.
- IEA. (2007). PIRLS 2006 Technical Report. Chesnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Giasson, J. (2004). La lecture. De la théorie à la pratique (2^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Manesse, D. (2000). Remarques critiques à propos de l'enquête internationale sur la littératie. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Éducation*, 46 (5) : 407-417.
- Pelletier, G. (2007). Finlande-Québec : Regards comparatifs de deux systèmes éducatifs en évolution. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke. Document publié en ligne, site visité le 18 mars 2010 : http://www.siteraeq.org/documents/compare_gc_finlande.pdf
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *Br J Psychol*, 94 (Pt 2) : 143-174.
- Shiel, G., & Eivers, E. (2009). International comparisons of reading literacy : what can they tell us ? *Cambridge Journal of Education*, 39 (3) : 345-360.

compatibilité linguistique et culturelle irréprochable (Arffman, 2010).

En fait, il ne sera sans doute jamais possible d'obtenir une équivalence parfaite sur les plans linguistique et culturel entre divers tests internationaux. Cependant, un niveau d'équivalence optimal doit être visé par les organisations qui construisent de tels tests en tenant compte de la langue, de la culture et des nécessaires traductions que le monde diversifié dans lequel nous vivons impose.

Pour que les enquêtes internationales en éducation ne deviennent pas les nouveaux tests de quotient intellectuel qui, nous le savons, ne sont pas sans reproches, il importe enfin que les médias d'information présentent les résultats obtenus lors de ce type d'évaluation dans un heureux mariage de prudence et de nuance.

Martin Lépine
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

L'illettrisme prévenir ou guérir ?

Les chiffres sont là, l'illettrisme n'est pas en voie de disparition. Selon certaines statistiques, il y aurait même une augmentation du nombre de personnes en rupture - plus ou moins marquée - avec l'écrit. Certes, on s'en préoccupe. L'école s'intéresse aux élèves en difficulté, met sur pied des structures de soutien, de remédiation, de rattrapage, ouvre des classes à effectif restreint et programme allégé. Des organismes non étatiques (associations, groupes de bénévoles, voire certaines entreprises) s'attachent à remédier aux difficultés rencontrées par les adultes qui ont manqué le train lorsqu'ils étaient petits.

Mais ne vaudrait-il pas la peine d'investir prioritairement au niveau de la prévention de l'illettrisme? Aujourd'hui, on connaît relativement bien les «prérequis» et les conditions nécessaires à une entrée dans l'écrit agréable et gratifiante. Il est donc surprenant que les structures étatiques n'investissent pas davantage dans la prévention, en laissant cette initiative aux bonnes volontés plus ou moins isolées.

Préalables à l'apprentissage formel de la lecture

Nous le savons aujourd'hui, la plupart des enfants de 6 ans qui connaissent des difficultés d'apprentissage à l'école primaire ont eu peu de contacts directs avec les livres et n'ont que très rarement vu des adultes en train de lire ou d'écrire. Il leur manque l'expérience essentielle et «motrice» du plaisir lié aux livres et aux histoires. Ils ne savent pas non plus que «ces petits signes noirs sur la feuille» sont porteurs de sens et qu'il est peut-être intéressant d'y avoir accès. Ces enfants constituent dès leur entrée à l'école des apprentis lecteurs fragiles (Chauveau, 1997, 2006)

Certains enfants sont, comme le dit Chauveau¹, de «petits champollions», qui sont sur le point de découvrir le secret de notre écriture. D'autres sont des «enfants perdus» qui ont des idées vagues ou confuses sur les fonctions et le fonctionnement de l'écrit, et ne comprennent pas *l'acte de lire*. Citons trois exemples donnés par Chauveau et tirés d'entretiens avec de jeunes enfants. À la question: comment tu crois qu'il faut faire pour lire ce qui est dans le livre? Mélanie répond: «La maîtresse elle le dit, nous on écoute et on s'en rappelle». Anne dit: «Il faut être sage et gentille avec la maîtresse». Karine quant à elle répond: «Je ferme les yeux, je fais le vide dans ma tête et je pense plus à rien».

Dans une autre recherche, Chauveau² a demandé à de jeunes enfants commençant l'école ce qui était le plus important pour apprendre à lire: avoir une belle trousse et un beau cartable, ou connaître quelques mots et quelques lettres. Les enfants ayant répondu «trousse et cartable» se sont retrouvés, pour beaucoup, en difficulté voire en échec. Les autres sont entrés dans la lecture sans encombre.

De l'habitus lectoral

Selon André (2005), l'acte de lire implique non seulement la prise de conscience de l'«objet écrit», mais suppose également la conscience que cet objet est porteur de sens, lequel suscite l'émergence de l'intention et du désir de lire. Dès sa naissance, l'enfant est intégré dans une culture familiale. Des us et coutumes modèlent, petit à petit, ses comportements sociaux et linguistiques, touchant aussi bien le langage oral que le rapport à l'écrit. La sociologie montre ainsi que l'enfant développe un *habitus lectoral* qui aura un impact sur la manière dont il abordera l'apprentissage de la lecture.

Le milieu éducatif, culturel et social au sein duquel l'enfant grandit joue donc un rôle crucial dans le processus d'éveil à

l'écrit (entre 0 à 6 ans). Or, tous les milieux n'offrent pas les conditions de socialisation permettant à l'enfant de se familiariser avec la langue écrite. Les parents qui ne sont pas à l'aise avec l'écrit ne sont pas à même d'initier leur enfant à l'univers des histoires et des livres. Peu importe qu'ils soient eux-mêmes illettrés ou que leurs conditions de vie ne leur permettent pas d'envisager l'intérêt de cet investissement culturel auprès de leur enfant, ils ont besoin d'un coup de main. Il s'agit donc d'intervenir avant l'école.

Impliquer les parents

La *loyauté* des enfants envers leur famille est un facteur à ne pas négliger, car il n'est pas évident pour un jeune de se situer en rupture avec le système de représentations qu'ont ses parents de l'école, la lecture ou l'apprentissage. Chauveau (1997) a montré que les lecteurs fragiles n'avaient *pas de projet d'apprentissage* et ne faisaient que répéter ce qu'ils entendaient à la maison: «il faut bien travailler, écouter ce que dit la maîtresse», mais sans réellement percevoir la finalité ou le sens des gestes exigés.

Si certains parents savent insuffler du sens aux apprentissages scolaires, d'autres, généralement moins à l'aise avec l'écrit ou d'une classe sociale inférieure, présentent l'étude sans finalité: «il faut apprendre pour savoir». Lorsque les parents ont rencontré eux-mêmes des difficultés scolaires, ils n'arrivent pas à se représenter l'école comme un lieu positif de développement. Il y a une *intérieurisation du destin social* (Bernardin, 1997) qui se répercute sur les possibilités d'apprentissage des enfants.

Dès lors, il est essentiel de favoriser et *permettre la rencontre des parents et des enfants autour du plaisir de la lecture*, avant l'école ou au tout début de la scolarité. Il est alors possible de modifier les représentations de la lecture des parents et des enfants: en répondant à l'appétence des enfants pour les histoires, le médiateur offre aux parents une possible réconciliation avec le monde de l'écrit et, pourquoi pas, une envie de formation pour lui-même...

Contacts précoces avec l'écrit

«Le goût de lire, ça s'attrape, ça s'apprend»³ Les différentes recherches menées à ce jour, notamment en psychologie cognitive, confirment que la lecture ludique d'histoires et la manipulation de livres dès le moment où se constitue le langage oral représentent un moyen de prévention essentiel de l'illettrisme (Bonnafé, 2001 et Besse, 2004).

Lorsqu'ils entrent à l'école enfantine, vers 4 ou 5 ans, les enfants sont des apprentis



lecteurs fort différents les uns des autres. Si les enfants de la classe moyenne ont bénéficié d'environ 1700 heures de lecture-plaisir, on estime que les enfants de classe sociale défavorisée en ont eu environ 25 dans le meilleur des cas (Chauveau, 1997). On voit donc que, lorsqu'ils franchissent le seuil de leur première classe les enfants ont des chances de réussite fort inégales.

Afin d'œuvrer dans le sens d'une meilleure égalité des chances, il est essentiel de permettre à tous les enfants d'avoir un contact précoce avec l'écrit, initié par des adultes fonctionnant non seulement comme *acteurs* de moments chaleureux et enrichissants lorsqu'ils lisent un livre à l'enfant, mais aussi comme *modèles* lorsqu'ils lisent pour eux-mêmes devant l'enfant (journal, liste de courses, emballage des produits...). La lecture et les histoires contribuent au développement psychique, affectif et langagier des « bébés ». Et, comme le rappelle joliment ACCES⁴, certaines histoires peuvent devenir comme des « doudous », leur répétition apaise et sécurise...

Le travail de l'Association Prévention de l'illettrisme au préscolaire (PIP)

L'Association PIP est née à l'initiative de professionnelles intervenant auprès d'adultes en difficulté avec l'écrit, dans le cadre de l'association *Lire et Écrire*. Le contact régulier avec ces adultes - souvent des femmes - les a amenées à vouloir « rompre la chaîne » et intervenir à la « racine du problème », c'est-à-dire auprès de tout-petits et de leurs parents.

L'Association PIP focalise donc ses actions de prévention sur la toute première étape du processus d'appropriation de l'écrit : entre la naissance et le début de l'école primaire. Ses objectifs sont les suivants :

- Éveiller l'intérêt des petits enfants pour l'écrit par des animations-lecture organisées dans différents lieux fréquentés par les enfants et leurs parents ;
- Sensibiliser les parents et les futurs parents à leur rôle capital dans ce domaine et leur donner les moyens d'accompagner leurs enfants dans la découverte de l'écrit ;
- Sensibiliser les professionnels à l'importance de contacts précoces avec l'écrit et introduire le livre dans les espaces de la petite enfance ;
- Sensibiliser les autorités politiques et institutionnelles à l'importance de leur engagement dans la lutte contre l'illettrisme.

Concrètement, les « animations lecture » constituent le cœur et la base des interventions. Les animatrices s'installent dans des lieux publics (parcs, cours d'immeubles des quartiers sensibles...) et suscitent l'invitation d'organismes privés ou publics : crèches, cours de français à RECIF (centre

d'échanges interculturels pour femmes), foyers de l'écolier, structures d'accueil... Elles lisent des livres aux tout-petits, en invitant les mamans ou les éducatrices à s'approcher, à participer. En complément, s'effectue tout un travail de formation des professionnels de la petite enfance et de sensibilisation des instances politiques, afin d'initier un « mouvement multiplicateur ». Le lecteur curieux trouvera d'autres détails sur le site internet : www-pip-ne.ch.

Mona Ditisheim, avec la collaboration de Anne-Lise de Bosset et Catherine Gerber

Références

- ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations), 2007, La petite histoire des bébés et des livres
- ANDRÉ, Ch., 2007, Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé : la famille, in : Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte, dir. Gaté, JP, Gaux, Ch., Presses universitaires de Rennes, pp. 123-136
- ANDRÉ, Ch. 2005, Place et rôle du parent dans l'apprentissage de la lecture de son enfant, ou comment devenir un parent médiateur du « lire », in : Prévenir l'illettrisme, dir. J.-P. GATE, L'Harmattan, pp. 217-239
- Association française pour la lecture (AFL), Le goût de lire est sur toutes les lèvres, ça s'attrape ? ça s'apprend ? quel peut être le rôle des parents ? septembre 2000
- BERNARDIN, J., 1997, Comment les enfants entrent dans la culture écrite, Retz
- BESSE, J.-M., 2004, Favoriser l'appropriation de l'écrit chez le jeune enfant, in : L'enfant et les livres, Revue Petite Enfance n° 90, Pro Juventute, pp. 4-9
- BONNAFE, M., 2001, Les livres c'est bon pour les bébés, Calmann-Lévy
- CHAUVEAU, G., 1997, Comment l'enfant devient lecteur, Retz
- CHAUVEAU G., 2006, Apprendre et comprendre la lecture et les « choses » de l'école, in : Apprendre et comprendre, Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, dir. de TOUPIOL, G., FNAME, Retz, pp. 29-45

¹ Chauveau, G., 1997, Comment l'enfant devient lecteur, chapitre XII : « Les enfants apprentis lecteurs fragiles », Retz, pp. 171-185

² Cité par André (2005) p. 222

³ Formule trouvée en titre d'une brochure de l'Association française pour la lecture (AFL), Le goût de lire est sur toutes les lèvres, ça s'attrape ? ça s'apprend ? quel peut être le rôle des parents ? septembre 2000

⁴ ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations), La petite histoire des bébés et des livres, 2007

Faire aimer la lecture pour mieux lire ?

Aperçu d'une recherche sur la promotion de la lecture

L'acquisition de compétences de lecture est une tâche centrale de la formation scolaire. Or, cette acquisition n'est pas garantie par la seule réussite des premières années primaires. Les exigences envers la lecture changent au cours de la scolarité et demandent un ajustement continu à de nouveaux défis. La présente contribution entend rapporter les expériences d'un projet de recherche sur la promotion de la lecture. Ce projet, basé sur une collaboration entre école et famille, a été réalisé dans des classes de quatrième primaire entre 2006 et 2008 dans la partie germanophone du canton de Fribourg.

1. Les exigences de l'enseignement de la lecture en quatrième primaire

La quatrième primaire s'inscrit dans une phase-clé du développement des compétences de lecture. A ce stade, la capacité basale de la lecture est acquise. Les élèves sont capables de lire un texte plus ou moins couramment. Cependant, les exigences par rapport à la compréhension des textes augmentent. Il ne s'agit plus simplement d'apprendre à lire mais de lire afin d'apprendre. Ce type de lecture thématique exige l'acquisition d'un vocabulaire plus vaste et plus spécifique. Comme la longueur des textes augmente, il faut développer les capacités de la mémoire courte ainsi que celles de l'intégration durable de nouveaux éléments de savoir. Les élèves de ce niveau ont ainsi besoin d'un soutien spécifique qui les aide dans la compréhension et l'usage de toutes sortes de textes. Une telle promotion doit être multiple et ne peut pas se contenter d'une méthode unique. L'apprentissage de stratégies de lecture et l'entraînement de la fluidité, visant tous deux à promouvoir la compréhension de textes, peuvent permettre d'affronter ces nouvelles exigences. Ces deux méthodes, ayant chacune leur valeur spécifique, sont appelées à se compléter.

Un autre défi propre à cet âge réside dans la formation des intérêts personnels et de la préférence pour certains types de textes. Ces préférences sont souvent conditionnées par le sexe de l'enfant. Par ailleurs, la fluidité de la lecture se développe également à des rythmes différents. Alors que

certains devorent déjà les livres les uns après les autres, d'autres ont de la peine à en finir ne serait-ce qu'un seul. Plusieurs études ont montré que le terme de la scolarité primaire se caractérise en général par une perte de motivation pour la lecture. Cette démotivation se répercute ensuite sur le reste de la scolarité. S'il s'agit là d'une tendance générale, elle ne se vérifie évidemment pas pour chaque élève. Ces particularités individuelles nécessitent précisément une plus grande attention et, par conséquent, un encouragement individualisé.

Comment les enseignants peuvent-ils remplir ces exigences? Les observations que nous venons de faire démontrent la nécessité de conjuguer davantage les objectifs cognitifs en lecture, comme la promotion de la compréhension de textes, avec des critères de motivation. De fait, la prise en compte de la motivation est importante pour construire une disposition à la lecture la plus favorable possible. La recherche a en effet montré, que la promotion de la lecture produit plus d'effets quand elle se déroule dans un contexte motivant (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004).

2. La promotion de la lecture dans un environnement d'apprentissage motivant: l'exemple du projet LIFUS

Le but du projet LIFUS était de développer une approche de promotion de la compréhension de textes dans un cadre motivant. Les principaux éléments didactiques se composaient de stratégies de lecture ainsi que d'entraînements de la fluidité. Ceux-ci étaient encadrés par des aspects spécifiques afin d'assurer des conditions motivantes :

1. Arrangements didactiques coopératifs (théâtre de lecture, Quiz en groupe);
2. L'expérience de ses propres compétences (lecture fluide et expressive de textes courts et préparés à l'avance; théâtre de lecture; gain de points lors de Quiz; adaptation de la quantité de texte à la capacité de fluidité de la lecture);
3. Encouragement à l'autonomie (temps de la lecture personnel avec choix libre du texte, rythme individuel). En outre, les parents ont été intégrés à l'encoura-

gement de lecture. Grâce à leur capacité de soutien sur le niveau émotionnel et motivant, les parents peuvent précisément agir dans ce domaine de manière complémentaire à l'école (Pithon, Asdih & Larivée, 2008). On attendait d'eux que, durant la période de l'intervention, ils soutiennent régulièrement leur enfant à faire ses devoirs de lecture (trois fois 20 minutes par semaine). Cela consistait à établir une conversation basée sur le texte lu mettant en œuvre un type de communication symétrique entre parent et enfant.

Ce programme a été mené durant toute une année scolaire. Les enseignants et parents impliqués ont suivi au préalable une courte formation afin de mieux comprendre la tâche qui les attendait. À l'aide d'exemples concrets tirés de situations d'accomplissement de devoirs à la maison, les parents ont reçu des explications spécifiques concernant le soutien motivant qu'ils pouvaient apporter à leur enfant. Les 244 élèves qui ont participé à ce programme ont été comparés avec 225 élèves ne bénéficiant pas d'une telle intervention. Ces derniers, qui formaient le groupe de contrôle, ont suivi un enseignement de la lecture traditionnel. Avant le début de l'intervention, les deux groupes d'élèves ne présentaient pas de différences significatives sur plusieurs critères prépondérants comme le statut socio-culturel de la famille, la performance en lecture ou la motivation.

3. Résultats du projet et conséquences pour la pratique scolaire

L'un des principaux résultats consiste en ce que les classes LIFUS présentaient à la fin du programme une motivation à la lecture significativement plus élevée que les classes de contrôle. Le programme a donc permis d'empêcher, chez les enfants encouragés par l'intervention, la perte de motivation observée chez les enfants du groupe de contrôle. Cependant, cinq mois après la fin de l'année scolaire, la différence avait disparu: la motivation des enfants ayant bénéficié du programme ne s'est pas maintenue. En ce qui concerne la promotion de la compréhension à la lecture, les résultats sont à l'inverse de ceux de la motivation: à

la fin du programme, les classes LIFUS et les classes de contrôle ne se distinguaient pas. Mais cinq mois plus tard, les classes ayant bénéficié de l'intervention témoignaient d'une meilleure compréhension à la lecture que les classes de contrôle.

Ces résultats montrent que le programme LIFUS a produit ses effets autant sur le niveau cognitif (compréhension à la lecture) qu'au niveau de la motivation. Pourtant, en ce qui concerne la motivation à la lecture, il apparaît que son soutien doit s'inscrire dans la durée. La capacité de motivation d'un enfant ne peut pas être stabilisée par un projet de courte durée. Certains éléments qui font que lire procure de la joie comme l'intérêt personnel, le libre choix des textes, la signification du contenu de lecture, l'intégration sociale de l'acte de lecture, la présentation attractive des textes, etc. nécessitent une attention continue. Sur le plan de la compréhension, l'effet du projet LIFUS ne s'est fait sentir que dans un deuxième temps. Le fait qu'une amélioration significative de la compréhension à la lecture ne soit perceptible que plus tard a déjà été souligné par d'autres recherches. Cet aspect plaide également pour une promotion de la lecture inscrite dans la durée.

On peut conclure de ces résultats que, si un programme de lecture intégrant de multiples méthodes cognitives est fondé sur un environnement d'apprentissage motivant, il a de plus grandes chances de succès. Notre projet a également montré que les parents peuvent tout à fait bien collaborer avec l'école. Le potentiel que représente leur soutien doit encore être plus largement sollicité. Enfin, la promotion de la lecture ne va pas sans une attention particulière à la motivation. Il semble spécialement important de tenir compte de cet aspect en quatrième primaire, la mi-temps de l'école primaire, au moment où les exigences de l'enseignement de lecture augmentent, mais également au-delà durant la scolarité à venir.

Caroline Villiger Hugo et
Alois Niggli, HEP Fribourg

Bibliographie

- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C., Eds. (2004). *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pithon, G., Asdih, C. & Larivée, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles: De Boeck.

Sa couleur rouge framboise ne passe pas inaperçue dans les bacs de la bibliothèque ou les rayons de la librairie. En observant de plus près la couverture du livre 101 bonnes raisons d'aimer lire, un monde foisonnant de lectures s'affiche en toute liberté: choisir son menu préféré, repérer son chemin, apprécier l'intimité d'un roman, comprendre les mathématiques ou encore interpréter une sérénade. Aurions-nous affaire à un imagier de littérature?

101 bonnes raisons d'aimer lire

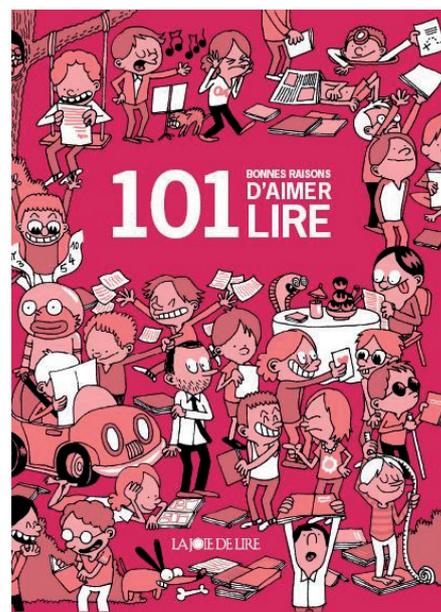
Cet ouvrage est le fruit d'une action de promotion de la lecture menée dans les classes de première année du canton de Neuchâtel durant deux années scolaires (2008-2010).

Compte rendu du projet

Point de départ, le livre «*101 bonnes raisons de se réjouir d'être un enfant*» (Masini, 2008). Cet ouvrage est particulièrement bien adapté pour de jeunes élèves. La thématique, la structure du livre, les interactions texte/image ainsi que la fraîcheur qui se dégage de l'ouvrage offrent une belle entrée en matière pour débiter l'année scolaire.

Août 2008, chaque classe de première année reçoit 5 exemplaires de ce livre. L'enseignant imagine des activités autour de l'album. Dans la foulée de cette lecture, il mène avec ses élèves une réflexion sur les motivations d'apprendre à lire. Ensemble, ils rédigent les idées recensées en imitant l'astuce d'écriture des 101 bonnes raisons de se réjouir d'être un enfant. Les classes partagent leurs résultats sur le site web www.lireplus.ch, plateforme neuchâteloise pour la promotion et l'enseignement de la lecture.

En l'espace de quelques semaines, plus de 300 idées sont récoltées. Suffisamment



pour passer à la phase d'édition des raisons d'aimer lire, placée sous la responsabilité des éditions La Joie de lire. Un travail de sélection et de réécriture est réalisé. L'illustrateur Guillaume Long entre en piste pour offrir un écrin d'humour subversif aux idées des enfants.

Le Service de l'enseignement obligatoire profite de la dynamique positive enclenchée par le projet. Il décide de réaliser un tirage spécial du livre qui intègre, en fin d'ouvrage, une sensibilisation à la lecture partagée entre enfant et adulte. Cette démarche s'inscrit dans le cadre des mesures de prévention contre l'illettrisme prises par le canton de Neuchâtel. Destinée aux familles, ce supplément 11 bonnes raisons de lire avec son enfant offre une information accessible et illustrée.

Juin 2009, le livre *101 bonnes raisons d'aimer lire* sort de presse. Il est offert à chaque élève de première année. Les parents sont invités à visiter le site web www.lireplus.ch qui publie des articles inédits rédigés par Christian Poslaniec, écrivain et chercheur en littérature jeunesse.

Lors de la rentrée scolaire suivante, une «deuxième saison» de recherche est organisée pour les nouvelles classes de première année. Le projet se diversifie par un concours de composition d'une chanson dans les écoles primaires initié par le délégué musical. Le livre est à nouveau offert aux élèves. L'action se termine officiellement en mars 2010 par un cycle de 5 conférences données par Christian Poslaniec et organisées avec la collaboration des directions d'écoles et la HEP-BEJUNE.



On peut lire le menu au restaurant tout seul et commander la plus grosse glace.

On peut lire les explications dans les musées. Cela évite d'avoir à écouter les guides qui parlent tout le temps.

Quand on sait lire, on peut découvrir d'autres langues.

Extraits de 101 bonnes raisons d'aimer lire

Enjeux pédagogiques

L'explicitation et le partage des raisons d'apprendre à lire par les élèves renforcent leur construction du projet personnel de lecteur (Chauveau, 1997). Celui-ci se façonne dès la petite enfance par l'accumulation d'expériences autour de l'écrit. Il donne du sens aux apprentissages scolaires et initie une pratique réflexive sur le rapport à l'écrit.

La lecture partagée, encouragée auprès des parents, valorise le rôle de la famille dans l'apprentissage de la lecture. « Aujourd'hui, un consensus très large rassemble linguistes, psychologues, sociologues autour de l'idée que les enfants, dès leur plus jeune âge et jusqu'à environ six ans, amorcent la conquête de la langue écrite dans leur environnement quotidien. Plusieurs recherches ont montré en particulier l'intérêt d'une meilleure articulation entre les différents lieux dans lesquels l'enfant est mis en contact avec l'écrit et ses supports » (Frier, Pons et Grossmann 2004).

Il en va de même pour la suite de la scolarité. En reconnaissant les acquis des élèves et en encourageant les pratiques familiales en lecture/écriture, l'école favorise l'acquisition durable des compétences en littératie (aptitude à utiliser l'écriture et les médias fondés sur l'écrit dans tous les contextes sociaux et à tous les âges www.forumlecture.ch).

Au travers de ses différentes facettes, l'action 101 bonnes raisons d'aimer lire vise à promouvoir une définition élargie de la lecture et de ses apprentissages. Elle invite tous les acteurs de l'école à envisager la lecture comme un acte social et culturel se situant au cœur de la relation entre l'école et les familles.

David Bürki, chargé de mission pour l'enseignement de la lecture, Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel

Crédit photographique

A.G. Ferrari © 2008 Éditions La Joie de lire - extraits de 101 bonnes raisons de se réjouir d'être un enfant

G. Long © 2009 Éditions La Joie de lire - extraits de 101 bonnes raisons d'aimer lire

Références

Chauveau, G. (1997). Comment l'enfant devient lecteur. Paris: Retz Collectif (2009). 101 bonnes raisons d'aimer lire. Genève: La Joie de lire

Frier, C. Pons, M. Grossmann, F. (2004). Littératie familiale et lectures partagées: facteurs socioaffectifs d'hétérogénéité. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl, La littératie. Paris: L'Harmattan

Masini, B. (2008). 101 bonnes raisons de se réjouir d'être un enfant. Genève: La Joie de lire

(2008). Rapport d'information du Conseil d'État au Grand Conseil relatif aux mesures de prévention contre l'illettrisme. République et Canton de Neuchâtel. Consulté le 3 mai dans <http://www.lire-plus.ch/images/pdf/rapport08017.pdf>

www.lireplus.ch - promotion et enseignement de la lecture dans le canton de Neuchâtel

www.forumlecture.ch - littératie dans la recherche et la pratique

Extraits de 101 bonnes raisons d'aimer lire



On lit des histoires qui nous rappellent notre enfance.

On lit des livres dans sa propre langue. Quelle chance!

Et on partage nos découvertes.

À la HEP, nul n'est censé ignorer l'importance de la lecture

Durant leur formation, les étudiants de la HEP sont plongés dans la lecture. Articles traitant des dernières recherches sur la question, analyse des différentes méthodes, compléments fort intéressants à la méthode intégrative, en vigueur dans les classes, découverte de la littérature jeunesse et de sa kyrielle d'activités à exploiter sans retenue aucune.

Lire, c'est donner du sens, ce n'est plus oraliser, à nonner; lire, c'est comprendre, comprendre des textes variés, des situations de communication différente; lire, c'est grandir, lire, c'est avoir accès à la culture. Le savoir lire s'apprend, s'exerce simultanément dans le code, dans la communication et dans la culture. Ce sont les trois finalités essentielles qui doivent guider tout acte d'enseignement. Le savoir lire s'entretient, sans quoi il se dégrade, s'effiloche. Pour éviter cette perte qui mène à l'illettrisme tôt ou tard, il faut que l'enfant ait du plaisir à lire, qu'il soit stimulé par un enseignant, lui-même lecteur passionné, à travers des découvertes d'auteurs, d'albums, de sujets multiples qui lui dévoilent de nouveaux horizons; le coin lecture, reflet de cette ouverture au monde, se doit d'être varié.

L'enseignant doit transmettre le goût de lire aux élèves. Cette passion est capitale, primordiale, elle permet à l'élève de perfectionner sans cesse son savoir lire, tout en enrichissant ses capacités langagière et culturelle. Il serait totalement erroné de croire qu'un enfant qui sait lire aime lire. Malheureusement, ce n'est pas aussi simple: cet amour de la lecture mérite d'être travaillé sans cesse à travers des activités stimulantes.

En deuxième année, un module d'une semaine est consacré à la lecture. Lecture plurielle, déclinée en ateliers d'activités, rencontres d'auteurs, promenades littéraires. L'objectif de ces quelques jours est d'offrir aux étudiants la possibilité de découvrir, de vivre des leçons de lecture élaborées par des intervenants renommés, de disposer d'autres outils et exemples, afin qu'ils s'en inspirent et les fassent partager à leur tour. Ils deviennent alors à leur tour passeurs de ce goût de lire.

L'enrichissement se poursuit en stage, à travers la récolte des pratiques et le fruit des observations. Ces réflexions sont mises en mots dans trois articles d'étudiants en fin de formation.

Giuliana Caravaggi
Formatrice en didactique du français

Donner le goût de lire aux enfants, base fondamentale de l'apprentissage de la lecture !

Donner envie de lire pour apprendre à lire. Les années préscolaires sont essentielles au parcours scolaire des enfants dans le domaine de la lecture. Le rôle de l'enseignant est de baigner ses élèves dans une culture de l'écrit et de l'oral. Pour cela, il est indispensable de lire fréquemment des histoires qui doivent être aussi variées que possible tant sur le plan du support que du contenu afin de toucher tous les enfants. Le monde de l'écrit et de la lecture étant intimement liés, l'enseignant se doit de sensibiliser les enfants à l'écrit. Notamment en leur faisant découvrir les lettres de l'alphabet, en leur faisant écrire leur prénom et des mots qui suscitent leur intérêt. Le jeu étant bien sûr le moteur de ces premiers apprentissages afin de donner envie aux enfants de continuer d'apprendre.

Donner envie de lire en donnant du sens à cet apprentissage

L'élève est le point de départ de toute démarche d'apprentissage. L'enseignant doit, par conséquent, partir des représentations des enfants sur la lecture. De là, il doit les amener à comprendre l'utilité qu'ils auront de savoir lire ainsi que tous les avantages qu'ils pourront en retirer. Des projets peuvent également être mis sur pieds en collaboration avec d'autres élèves lecteurs. Ceux-ci venant en classe faire la lecture aux non-lecteurs afin de leur montrer ce dont ils seront capables dans un futur proche.

Des supports variés

Les motivations liées à la lecture sont souvent dues à un « déclin » provenant d'une lecture appréciée par le lecteur. Il faut pour cela essayer de toucher à tous les styles de livres, autant des textes narratifs, informatifs, BD, sans oublier de varier les illustrations au maximum. Les enfants pourront ainsi trouver leurs propres stimulations et savoir où chercher en fonction de leurs besoins.

Des lieux d'échanges et de découvertes

Il faut amener à l'école des livres bien évidemment, mais il est aussi nécessaire de se déplacer dans des lieux où l'on peut trouver et se procurer des livres, par exemple en

allant visiter une bibliothèque publique et en s'abonnant à la bibliothèque du collège. Il est aussi possible d'organiser des visites lors d'événements qui promeuvent la lecture ainsi que d'organiser des « après-midi ou soirées lectures » avec des personnes extérieures comme une comptesse ou des parents qui viennent lire des livres aux enfants et vice-versa : les enfants qui racontent leur histoire préférée aux parents.

Continuer de lire une fois que l'on sait

Il faut donner l'envie de lire aux enfants dès leur plus jeune âge. Cependant on oublie parfois que lorsque l'enfant sait lire, il faut continuer de lui donner des bains de lecture afin qu'il poursuive son apprentissage et qu'il acquière d'autres capacités. Il y a bien sûr tout le travail de déchiffrement, pour finalement arriver à lire mais par la suite, viennent la fluidité de la lecture orale, la rapidité et surtout la capacité d'identifier et de comprendre n'importe quel genre de textes. Cela ne vient pas tout seul chez l'enfant, il faut augmenter ses chances d'ouvertures aux diverses joies de la littérature en lui permettant d'avoir des contacts réguliers avec ceux-ci. Pourquoi ne pas imaginer des ateliers où l'enfant découvre chaque semaine un nouveau genre textuel, puis une discussion pourrait s'ensuivre afin d'en comprendre la structure pour finalement en créer un avec les élèves ?

Nadja Monnat, Florence Kolli, Hélène Arrigo et Jessy Pahud, Promotion 0710, Site de La Chaux-de-Fonds

La motivation et le goût de lire

Il est bien clair que la lecture représente un apprentissage important dans le parcours scolaire d'un enfant. C'est une activité primordiale qui figure dans tous les cours dispensés en milieu scolaire, mais également dans la vie de tous les jours. Cependant, si l'on se réfère aux enquêtes effectuées au cours des vingt dernières années, nous pouvons constater qu'un nombre grandissant d'élèves sont démotivés par la lecture. Pour eux, elle correspond à une obligation scolaire de plus. Mon parcours professionnel, bien que modeste, m'a permis d'entendre à plusieurs reprises de la part d'élèves : « je déteste lire ! » ou « ça sert à rien ». Selon moi, cela est inacceptable. Les enfants ne sont de loin pas les seuls responsables. En tant qu'adultes, qu'enseignants ou que parents, nous avons également une part de responsabilité par rapport à cette démotivation ressentie par les enfants vis-à-vis de la lecture.

Il est certain que les distractions proposées aux enfants sont très nombreuses et très attractives. C'est pourquoi, nous avons un

rôle à jouer auprès des enfants en leur donnant la motivation, le goût de lire.

Je n'ai pas de recette miracle pour accomplir cette tâche qui nous incombe ; mais pour moi, l'important est de faire prendre conscience aux élèves, aux parents et aux enseignants de l'importance capitale de la lecture dans notre vie quotidienne. Personnellement, je pense qu'il est essentiel d'amener l'enfant à avoir envie de lire, en lui proposant des lectures sur des thèmes qu'il affectionne particulièrement, et peu importe le « type de livres » (mangas, BD, revues, romans, etc.).

Cyril Huguenin, Promotion 0710
Site de La Chaux-de-Fonds

La motivation, le goût de lire

La lecture devrait avant tout être un plaisir et non une corvée. C'est pourquoi, il est essentiel de donner l'envie de lire aux enfants dès leur plus jeune âge. À l'école enfantine, j'ai pu observer que le monde de la lecture est très présent. Effectivement, un coin rempli de livres est à la disposition des enfants. Les livres ne sont pas choisis au hasard, mais réfléchis. Ils sont adaptés à l'âge des enfants et très souvent ils sont en lien avec un thème abordé. Mais ce n'est pas tout, les enseignants favorisent la lecture en offrant des histoires aux enfants très régulièrement. De plus, les thèmes et les supports sont vraiment variés. En effet, il est très important de montrer aux enfants qu'il existe une multitude de livres susceptibles de les intéresser.

Le projet de lecture est aussi quelque chose qu'il faudrait développer très tôt dans la scolarité. Un enfant devrait être capable de citer les fonctions de la lecture et en préciser les bénéfices et les finalités. Ainsi, je pense que ce travail devrait être réalisé dès l'école enfantine.

L'envie de lire passe aussi par l'envie d'écrire. J'ai pu constater que dans les classes d'école enfantine l'écriture est fortement valorisée. Soit il s'agit de dictée à l'adulte, soit l'enfant écrit comme il pense. Et très souvent, l'enfant demande un modèle pour commenter son dessin.

Selon moi, l'école n'est pas le seul lieu où le goût de lire peut être favorisé. En effet, si un enfant est souvent en contact avec des livres à la maison, si ses parents lui lisent des histoires le soir au moment du coucher, si les parents lisent souvent, tout cela développera très certainement une envie de lire chez l'enfant.

Ludivine Vaucher, Promotion 0710
Site de La Chaux-de-Fonds



Besoin d'un plus petit que soi

Ils sont partout ! Dans les vestiaires, sur les marches de l'escalier, dans un recoin sombre du couloir, mais aussi à un pupitre ou installés sur les coussins du « coin lecture ». Ça bourdonne, ça bruisse, ça pépie, ça ânonne et ça rigole !

Eux, ce sont les dynamiques équipes de 2 ou 3 élèves, conduits par leurs enseignants¹ dans un jumelage original : un grand élève de 15 ans, flanqué d'un ou deux petits de 6 ans.

Alfred Béguin enseigne depuis plusieurs années à des élèves de « terminale », une classe qui regroupe des élèves en grande difficulté d'apprentissage, ayant accumulé un retard scolaire important et développé une image d'eux-mêmes déplorable. Son objectif est d'éviter que ses élèves sortent de l'école sans savoir lire et, mieux, qu'ils découvrent le plaisir de lire tout en abandonnant leur dévastateur sentiment d'incompétence.

Mais qu'offrir en pâture à ces adolescents non lecteurs ? Les romans « de leur âge » leur sont inaccessibles, et leur remettre simplement sous les yeux des « livres pour petits » constituerait sans conteste une offense, une nouvelle humiliation. Par contre, déchiffrer et s'exercer à lire un « livre pour petits » dans le but de le lire

correctement à un plus jeune qui sera ravi, c'est extrêmement motivant ! C'est ainsi que l'idée de ce jumelage a germé.

Les élèves

Si les grands sont en « terminale », c'est qu'ils ont buté sur l'une des premières marches des apprentissages scolaires, sans parvenir à se rattraper à la main courante. Parmi les diverses raisons de ce ratage, on trouve souvent les aléas des migrations.

Alfred Béguin a évalué ses élèves en début d'année, au moyen d'un test de déchiffrage étalonné par une équipe de Grenoble². La moitié de ses élèves de 15 ans sont d'un niveau de 1^{re} ou 2^e année primaire. L'autre moitié déchiffre comme des élèves de 4^e année. Un seul se débrouille mieux

et atteint les performances d'un élève de 7^e année. Tous - évidemment ! - n'aiment pas lire.

En première année de scolarité, les petits entrent dans la lecture. C'est une classe « ordinaire », dont un tiers rencontre suffisamment de difficultés pour que les enseignants craignent qu'ils ne deviennent candidats à l'illettrisme.

Les objectifs

Nous l'avons vu, les principaux objectifs pour les élèves de « terminale » sont les suivants :

- amélioration des compétences en lecture (déchiffrage, compréhension, aisance)
- amélioration de l'image de soi (se sentir compétent, apprécié, valorisé).

Ce jumelage a aussi un objectif de prévention pour les petits, qui vivent chaque semaine des moments de « lecture - plaisir », puis de « dictée à l'adulte » dans le cadre d'une rencontre joyeuse, motivante et valorisante avec un « grand ».

Déroulement d'une séquence

On peut distinguer trois étapes dans une période de jumelage :

La préparation

Les adolescents préparent en classe la lecture qu'ils feront à « leurs » petits. Il faut choisir un livre à la bibliothèque, s'entraîner à le lire sans trop hésiter et « avec le ton ». Ils travaillent aussi la technique de déchiffrage³, font des exercices de lecture à voix haute, développent la compréhension⁴ de ce qu'ils lisent. Des moments de « lecture-cadeau » leur sont aussi offerts par leur professeur.



Le jumelage proprement dit

Nous l'avons dit, la rencontre est joyeuse ! Petits et grands se réjouissent de se revoir et ils s'installent spontanément dans les espaces disponibles de la classe, du couloir et des vestiaires. Chaque adolescent est jumelé avec un ou deux petits. Les grands lisent l'album pour lequel ils se sont préparés, cela peut prendre un certain temps... Puis les petits dictent à leurs aînés des commentaires concernant l'histoire qui vient de leur être lue. Parfois, les petits ont aussi préparé une « lecture - cadeau » qu'ils font à « leur » grand compagnon, avec fierté.

Le suivi

De retour dans leur classe, les grands élèves mettent en forme, à l'ordinateur, les commentaires qu'ils ont pris sous la dictée des plus jeunes. L'objectif est de réaliser une fiche illustrée, qui sera remise à la classe de première année. Les petits peuvent ainsi retrouver, noir sur blanc, ce qu'ils ont pensé d'un livre. Le recueil de fiches devient pour la classe des débutants un outil de référence à consulter pour le plaisir, mais aussi utile lorsqu'ils vont à la bibliothèque : le texte donne envie, l'illustration (reproduction de la couverture du livre) aide au repérage sur les rayons. Pour la réalisation de cette fiche, les grands apprennent à dactylographier, utiliser un traitement de texte, scanner une image, mettre en page. C'est aussi l'occasion d'effectuer des apprentissages au niveau de l'orthographe, voire de la syntaxe.

Ce qu'ils en disent

Nous avons discuté librement de cette expérience avec les adolescents. Et c'est la notion de plaisir qui surgit immédiatement, avec grande spontanéité, en référence à ce qu'ils apportent aux petits.

Exemple :

« Il y a des petits qui n'aimaient pas lire et puis, peu à peu, ils commencent à aimer lire »

« Je me sens utile, ils apprennent »

« Les enfants ont du plaisir à m'écouter et à lire ensuite »

« Les enfants sont calmes quand je lis ».

Ce n'est qu'après une question de leur prof qu'ils évoquent leur propre progression :

« Les petits progressent, et moi aussi je lis mieux, je fais moins de fautes »

« Avant, ça me prenait 10 minutes pour lire ces petits livres, et maintenant ça va plus vite ! »

« À la maison, je lis rarement, ça me donne du courage pour lire un peu »

« Il y a des mots que j'arrive mieux à prononcer »

« Avant je n'aimais pas trop lire, et maintenant je vais à la bibliothèque et je prends des livres ».

Les réactions des petits s'avèrent motivantes :

« Quand je me trompe, Thibaud se met à bouger dans tous les sens et il n'écoute plus ».

On a l'impression d'être importants

La dimension relationnelle est centrale. Des liens se sont créés. Les petits comme les grands attendent ces rendez-vous hebdomadaires avec impatience. Et la perspective de ne pas continuer l'expérience à la fin de l'année scolaire fait pousser de hauts cris à ces grands adolescents. Ils aimeraient suivre leurs jeunes camarades durant toute leur scolarité !

« On a l'impression d'être importants, car on leur apprend des trucs ».

De quoi ébranler leur professeur, qui avait concocté d'autres projets pour l'an prochain.

Le bilan

À observer pendant une heure ces petites équipes feuilleter, lire, écouter, discuter, écrire, s'appliquer et rigoler, on n'en doute pas, le bilan est positif pour tous ! Les grands l'ont verbalisé, ils sont valorisés par cette relation où ils ont le sentiment d'aider, d'apporter de la joie et d'apprendre « des trucs ». Alfred Béguin le confirme, cette dynamique leur redonne la confiance et le courage nécessaires à combler leurs lacunes. Quant aux petits, il semble que même les moins scolaires se mettent à « vouloir y arriver ». Le rapport affectif joue à fond et, pour faire plaisir à « leur » grand complice, ils se motivent et osent se lancer. Ils ont même voulu, eux aussi, prendre en

note les commentaires des adolescents sur leur propre lecture. Avec leur maîtresse, Chantal Iff, ils ont donc fabriqué un questionnaire à choix multiples : « Est-ce que tu as eu peur ? », « Est-ce que l'histoire était trop longue ? »

Espérons que cette belle aventure continuera et qu'elle saura inspirer d'autres enseignants.

Mona Ditisheim

1 Alfred Béguin, classe de terminale, Centre secondaire des Forges, La Chaux-de-Fonds et Chantal Iff, enseignante de 1^{re} primaire, Collège de l'Ouest, La Chaux-de-Fonds

2 E.L.F.E, Évaluation de la lecture en FluencE, juin 2008, Cogni-Sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, Université Pierre-Mendès-France, Grenoble

3 Pour la technique de déchiffrement, l'enseignant utilise entre autre le document suivant : REMOND, G., RICHARDEAU, F., 1978, Je deviens un vrai lecteur, niveau 2, Retz

4 La compréhension de texte est développée en particulier au moyen du document suivant : CEBE, S., GOIGOUX, R., 2009, Lector et Lectrix, Apprendre à comprendre des textes narratifs, Retz

Références

CEBE, S., GOIGOUX, R., 2009, Lector et Lectrix, Apprendre à comprendre des textes narratifs, Retz

REMOND, G., RICHARDEAU, F., 1978, Je deviens un vrai lecteur, niveau 2, Retz

E.L.F.E, Évaluation de la lecture en FluencE, Cogni-Sciences, Laboratoire des sciences de l'éducation, UPMF, Grenoble, juin 2008

La lecture

en classe de maturité

Le présent témoignage se limitera à la pratique de la lecture dans les classes de maturité (baccalauréat) même si, quelle que soit la section du lycée, le souci de lire et comprendre commande tout acte ou pratique de lecture. Le titulaire de la classe, ici l'enseignant de français, organise son « programme » avec des objectifs à atteindre pour les trois ans au terme desquels, ses élèves se présenteront aux examens de maturité. Mais d'autres échéances guident ses choix et stratégies de lecture comme la rédaction du travail de maturité, les travaux interdisciplinaires et enfin la préparation à l'après bac.

La communication restant centrale dans l'activité de lecture, il est essentiel que l'élève sache CE qu'il communique. La passerelle, virtuelle au départ, entre la lecture et la communication, prend forme peu à peu. On sait ce que l'on veut dire, on sait à qui l'on veut le communiquer et on sait comment le dire. L'orientation et la démarche de la lecture sont dictées par le ou les degré(s) de difficultés enregistrées chez les lycéens. L'enseignant devra alors jongler entre ses prérogatives, les attentes des élèves et ce qu'impose le programme. En plus des contingences liées à la grille horaire souvent réduite.

Partons de l'évidence : un lycéen sait lire.

Fort de cette certitude, l'enseignant empoigne sa classe de « lecture » avec l'autorité de la littérature. En d'autres termes, la littérature s'impose dès lors comme l'unique entrée dans cette activité. Or, il apparaît très vite que même le lycéen souffre d'une forme d'illettrisme qu'il s'agira de nuancer en regard de la définition courante de ce terme. En effet, il ne saurait être question d'une lecture curieuse sans stratégies mettant en œuvre les capacités de l'élève, ses acquis et l'apport du texte lui-même. Comment alors appréhender des œuvres littéraires imposées par le programme sans y préparer l'élève pour lequel la littérature ne représente aucun enjeu ?

Comme le relève J. Ramseyer enseignant au Lycée Jean-Piaget, à Neuchâtel : « Le rapport de Baudelaire à sa mère et la force

évocatrice de l'Invitation au voyage les interpellent plus que les règles du sonnet et les correspondances verticales ou les synesthésies du poème Correspondances ! » Or ce constat est symptomatique d'une pratique largement ancrée : celle de la lecture plaisir.

Doit-elle alors s'imposer comme un dictat ?

Voici une autre remarque de P. Antoniotti, enseignant au Lycée Jean-Piaget : « Lorsque la motivation dépasse le strict cadre scolaire, et que l'impulsion vient de l'extérieur, les étudiants sont davantage disposés à s'investir... ». Ces deux témoignages livrent des possibilités d'aborder la lecture selon l'attente et le public du moment. Bien évidemment, chaque enseignant, soucieux de remplir sa « mission » s'insère dans l'une et/ou l'autre approche et conception de la lecture.

Les méthodes plutôt qu'une méthode

Le lycée offre le champ d'exploitation pour des objectifs praxéologiques développant ainsi une recherche associée à la pratique individuelle et collective de la lecture. On procède alors à une étude analytique et discursive, l'essentiel étant de décloisonner l'activité de lecture.

Quelles stratégies dans la perspective de l'écrit ?

On choisira un axe de lecture selon le projet d'écriture. La lecture analytique, plus structurée sera mise en œuvre dans les textes argumentatifs, commentaire, explication. Quant à la lecture synthétique, elle constitue un excellent exercice pour le résumé, le compte rendu ou le procès-verbal. Dès lors, le texte devient l'occasion de mettre en œuvre l'aspect praxéologique de la lecture. On se l'approprié quand on saisit sa construction, son sens, ses enjeux... car il obéit à des instances logiques, structurées.

Le travail préalable

La lecture doit être accompagnée de recherche sur le paratexte : nom de l'auteur, nom de l'ouvrage, date de parution.

Viennent ensuite la situation du texte (biographie de l'auteur, période historique, mouvement littéraire) et le sens général du texte (compréhension du thème général). L'intérêt se déclinera à travers des textes favorisant des exercices résumants, par le recensement des arguments et le repérage des idées principales et enfin par l'identification du schéma du texte, sorte de squelette du texte permettant l'activité résumante.

L'élève sera initié à cette « charpente » dont le récit n'est que prétexte à exploration dans ce type de lecture. Il sera amené à identifier les instances logiques avec le repérage des prémisses, des connecteurs logiques... Il veillera aussi aux contradictions, oppositions, anachronismes... Ainsi, tout est en éveil dans ce type d'activité dont le point de départ est un « savoir-faire » et dont l'aboutissement est un « savoir-être » permettant de nuancer, d'argumenter, de comparer, bref, de se positionner par rapport aux autres et au monde.

Il y a lieu de distinguer les différents types de textes (narratifs, argumentatifs). Ce sont là des pratiques de lecture, sans doute abordées avant de rentrer au lycée, qui seront revisitées puis développées encore plus finement même si le lycéen n'en percevait pas toujours l'utilité. Que n'a-t-on entendu « ce registre est obsolète, on ne l'utilise plus ». Pourtant, en parlant des genres d'écrits : le récit, la poésie, le théâtre et l'écrit argumentatif, il est nécessaire de préciser les sous-genres comme le conte, la fable, la nouvelle, la chanson, la farce, la tragédie, l'essai et le discours. Mais, et surtout, de clarifier à quel registre appartient l'énoncé littéraire et quelle est sa fonction. Et le registre épique, que le lycéen associait à une époque révolue, prendra toute sa force et sa place dans l'actualité. Le registre épique, associé le plus souvent à l'épopée et au roman, sera employé dans la presse sportive.

Quelles lectures ?

Même au lycée, la lecture correspond à une activité plurielle et les différentes approches en attestent : littéraire, morphosyntaxique, sémantique, socioculturelle, historique.

Le support est de plusieurs ordres : pictural, scriptural, sculptural, musical, dramatique... ce sont autant de lectures qui seront offertes à l'étudiant avec des clés. L'image, le théâtre ont une lecture spécifique avec un lexique idoine. Faut-il le préciser, le lecteur d'une pièce de théâtre aura une acuité plus en alerte à l'égard des jeux scéniques, impact des personnages et de leur action. En revanche, la lecture d'une toile



sollicitera d'abord l'émotion, le patrimoine « sensible » puis sensitif.

L'intérêt de cette lecture au lycée conforte l'élève dans l'association permanente qui s'opère entre les sens, entre les supports de lecture et l'imagination. Le poème *Le déserteur* de B. Vian sera associé à la toile de Picasso « *Guernica* ». On lui proposera aussi deux ou trois documents autour du même thème avec des lectures différentes (poèmes de Shakespeare ou de Rimbaud et la toile de J. E. Millais). Il saisira mieux alors la force de l'image avec ses codes de lecture que l'on retrouve dans une lectureursive comme la dénotation et la connotation. Le projet de cette lecture comparative aboutira à un écrit sous forme de dissertation ou de commentaire comparé. Le lycéen initiera lui-même ce type d'écriture dans les écrits de ses études ultérieures.

Lire, dire, écrire

Cette démarche investit tout le parcours étudiant puisque la lecture est pluridisciplinaire. On lit un article de journal, un prospectus médical, une recette de cuisine, un énoncé de physique ou un sujet de dissertation de la même manière. Mais on ne le lit pas avec la même perception. De fait, d'autres sens et d'autres champs sémantiques sont interpellés en plus de ceux qui sont mobilisés pour le seul acte de décryptage.

La transdisciplinarité ou interdisciplinarité est pratiquée de manière automatique presque inconsciente et les énoncés suivants : « Calculez la masse d'énergie de ce liquide », « Il est des ombres qui nous dévorent... », « Grève chez les ouvriers métallurgistes », « Encore une défaite pour l'OM. »,

« Étudiez les effets de la Crise de 1929 sur la population rurale ». Voici pêle-mêle des occurrences qui, prises hors contexte disciplinaire ne veulent « rien dire » ou dire plusieurs choses à la fois. Pourtant, la lecture permet d'isoler les informations et placer ces propositions selon le critère disciplinaire. Ainsi, face à un énoncé mathématique ou à une question des sciences humaines, le lycéen saura lire, c'est-à-dire isoler l'essentiel et se construire un schéma d'analyse et un champ d'investigation pour la matière concernée. Le « quel que soit X, tout X... » revêtira un sens particulier car il voudra dire (peut-être pour la première fois pour l'élève) « n'importe quel X et à chaque fois qu'il y aura un X ». Cet exemple, simple, apporte à l'élève maintenant la cohésion entre l'écriture et la lecture, entre les disciplines. Il peut alors investir toutes les lectures sans les cloisonner à l'heure dédiée à cette activité soit le lundi heures 3 et 4, littérature par exemple. Tels sont la clé, l'enjeu et la finalité de la lecture au lycée.

Lire le dictionnaire ?

Par ailleurs, la dimension cognitive accompagne tout acte de lecture et au lycée comme dans les autres classes, l'usage des dictionnaires est incontournable. Or, il apparaît très vite que les élèves « lisent » les entrées de dictionnaire sans vraiment distinguer le type de définition auquel ils sont confrontés. Très souvent, des exercices de lecture de dictionnaire révèlent ces difficultés qui sont très vite dépassées quand on prend la peine de donner des canevas de lecture spécifique, à la lexicographie pour ce cas. On passe ainsi de la lecture de définition ou d'orthographe d'un terme à son exploitation dans un champ sémantique. L'ins-

trumentalisation du dictionnaire devient dès lors automatique voire ludique par la pléthore d'informations offerte et découverte à l'occasion de la recherche d'un seul terme. L'aspect plus formel de la lecture diction trouve son champ d'exploitation dans les textes poétiques ou les répliques dramatiques. Le lycéen aimera à lire un poème dont il connaît la fonction métrique puisqu'il fera la distinction entre le rythme et le ton d'un blason, d'une oraison, d'une élégie ou d'une ode. Il sera attentif aussi à la lecture d'une tirade du *Cid* en regard au sérieux de la tragédie et, sans difficulté, il passera à la lecture d'une réplique comique de Sganarelle avec le ton approprié.

La lecture d'un texte sous-tend son identification et son analyse. D'ailleurs, on traitera autrement le texte selon le type auquel il appartient (poétique, narratif...). L'élève identifie le texte en fonction des caractéristiques qui lui sont propres. Il l'abordera alors en isolant sa structure, son organisation, sa progression...

Les connaissances langagières de l'élève seront activées (morphosyntaxiques, lexicales, prosodiques, stylistiques) et mises au service de ses acquis et d'exploitation du socioculturel (historique, anthropologique, géographique).

En définitive, la lecture, au-delà de la discipline de diction ou d'interprétation dans une classe de « lecture » voire de littérature, couvre d'autres enjeux et requiert d'autres attentions et compétences.

Si l'illettrisme définit le lecteur qui ne saisit pas ce qu'il lit, le lycéen n'échappe pas toujours à cette définition. Cependant, il arrive à rentrer dans la dimension littéraire et historique de la lecture qui appartient à un genre. La saisie de tel ou tel type de texte, de tels genres littéraires lui attribue les moyens d'identifier puis d'exploiter des écritures spécifiques. Le passage de la lecture à l'écriture d'œuvres littéraires s'opère de façon systématique et ordonnée. Des entraînements à cette pratique, déjà amorcés au secondaire I, trouvent leur pleine expression au lycée. Idéalement, le lycéen devrait quitter le lycée en sachant lire (comprendre, analyser, expliquer, résumer, commenter) un texte quel qu'il soit et créer des textes du même type.

Alors lire prendra tout son sens dans une telle optique sortant le lycéen de « l'illettrisme » dont souvent on l'accuse.

Souad Hachler-Derrous

Enseignante au lycée Jean-Piaget, Neuchâtel. Collaboratrice scientifique Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP)



Billet d'humeur

À qui profite l'illettrisme ?

Certes, nous ne sommes plus au temps des curés, qui maintenaient leurs ouailles dans l'ignorance de manière à pouvoir les plumer pour dorer leurs églises, ou les violer sous la protection de l'enfer dont la menace étouffait toute velléité de révolte ou de dénonciation.

Mais comment se fait-il que la révolte ne gronde pas dans les chaumières et les arènes politiques, alors que tant d'enfants peinent à entrer dans l'écrit ? Comment expliquer que cette situation désastreuse perdure dans nos sociétés hyperdéveloppées sans faire l'hypothèse d'un bénéfice collatéral ?

À qui donc profite l'illettrisme ? Je n'aurai pas l'outrecuidance de proposer une réponse, mais broderai quelques réflexions en vrac. Car de toute évidence, l'ignorance des uns fait le bonheur des autres.

Une question de pouvoir ?

J'imagine volontiers que les lacunes des petites gens font l'affaire des grands manipulateurs qui sont au pouvoir. Mais il me semble que l'ignorance commune du citoyen moyen devrait suffire aux décideurs de tous acabit pour enfile

des couleuvres de taille ordinaire aux individus *lambda* qui votent les yeux fermés, paient leurs impôts sans discuter et obéissent à leur contremaître. Pourquoi vouloir qu'une partie du petit peuple se sente obligé de prétendre avoir oublié ses lunettes pour vivre la tête haute ?

S'il ne s'agit pas d'une volonté explicite de nos décideurs, il faut peut-être diriger le regard du côté de l'impérialisme de la courbe de Gauss. Cette cloche (un boa qui aurait avalé une baudruche ?) qui permet à l'excellence de se démarquer et de gonfler le torse, autorise les prêtres scolaires à jeter, l'âme en paix, des centiles voire des quartiles de jeunes aux oubliettes. Cette « courbe normale » aurait-elle greffé dans notre inconscient collectif qu'il est « normal » qu'une partie des enfants n'entrent pas dans l'écrit ? échouent à l'école ? soient déclarés (bien qu'en des termes dûment aseptisés) nuls et non avendus ?

Comment interpréter le fait qu'une loi des jeux de hasard devienne un credo scolaire, un instrument de gestion des flux (la très sainte sélection que quelques malvoyants appellent encore orientation) ? La règle scolaire ne pourrait-elle pas instaurer la stimulante courbe en « J » ? Et jeter les jacasseurs qui ne jouent pas le jeu de la réussite ? Plus de jous ni de joutes, plus de jugements ni de jauges, plus de jurons ni de jaloux ! Que de la joie pour la jeunesse qui jubilera en juin ou juillet, un joli rose aux joues, et qui jonglera jusqu'à l'aube en jouant du jarret - entre jazz et java -, et se jettera avec joie dans la jungle des jours heureux...

Une question de santé ?

On a pu lire que l'illettrisme était « l'épidémie moderne » (dont la contamination serait

les méthodes d'apprentissage), que les illettrés seraient des « handicapés » (incapables de penser), ou souffrant d'« autisme social » (isolement, difficulté d'insertion). Pour rester dans la métaphore médicale, je dirai pour ma part que l'illettrisme est une maladie auto-immune, c'est-à-dire une pathologie qui a des « causes multiples » : dans le rôle de la « prédisposition génétique », je vois la précarité de certains milieux et, parmi les « facteurs environnementaux » les plus importants, je place l'école qui, si elle tente parfois de contrer les dites « prédispositions génétiques », en accentue trop souvent les effets.

Lorsque le système immunitaire perd ses repères, il en vient à léser ses propres structures. Les anticorps, censés protéger l'organisme, se mettent à l'attaquer. Il s'agit d'une auto-agression du système. Et je vois très bien la construction de l'illettrisme tourbillonner dans ce cercle vicieux, conduisant les jeunes à se forger une image d'eux-mêmes si dégradée, qu'ils ne peuvent que se dénigrer et s'enfoncer. Et c'est la grande force de ce modèle : de même que le corps du malade auto-immun s'en prend à lui-même, l'illettré se sent et se sait coupable de cette ignorance qui le pénalise, et s'autoflagelle consciencieusement dans l'intimité ! Les acteurs des « facteurs environnementaux » peuvent désormais s'en laver les mains.

De la fabrication

L'école normative - comme système - est aveugle. Je ne jette la pierre qu'à quelques enseignants pervers, qui se réalisent en fabriquant de l'échec et diffusant de l'humiliation. Tous les autres font tourner ce système sélectif et inégalitaire avec professionnalisme et en toute bonne foi. Certains tentent même de semer en catimini le sable qui grippera la machine, parviennent à sauver quelques âmes avant de se faire éjecter ou happer - voire écraser - par la mécanique.

Peut-on aller jusqu'à dire que cette même école fabrique de la violence ? Je ne sais si je puis m'y risquer sans me faire tabasser à la récré ! Mais on sait que le sentiment d'impuissance provoqué par une maîtrise déficiente du verbe, la rage devant la moquerie et l'humiliation, le désespoir face à l'échec répété, l'urgence de devoir (se) prouver qu'on est fort (à défaut d'être fort en thème), peuvent conduire au geste violent.

Une piste...

Mais je m'égare, et nous ne savons toujours pas à qui profite l'illettrisme. Cherchons du côté des définitions. Pour Ancillotti (1996), s'il y a bien des illettrés, l'illettrisme n'existe pas, c'est « une invention de lettrés, qui eux-mêmes n'existent pas, car nous avons chacun un rapport différent à l'écrit ». Lui, existe sans doute, puisqu'il justifie ces affirmations en expliquant que le « sens littéral » d'un texte reflète et s'adresse à une « représentation du monde » personnelle qui

diffère nécessairement d'un individu à l'autre, non seulement d'un lecteur à l'autre, mais aussi du scripteur au lecteur...

Bentolila (2003) quant à lui évoque un continuum. L'illettrisme « va de la quasi-impossibilité de lire le nom d'une rue (...) à l'impossibilité de lire un article de journal et d'en tirer les informations utiles ». Quelle que soit l'amplitude du problème, tout ce beau monde se trouve rassemblé sous la même étiquette car tous, ils souffrent de cette infirmité qui leur rend la vie sacrament difficile. Pire encore ! Selon Bentolila, leurs lacunes les empêchent « de percer à jour les discours néfastes et totalitaires » et de « démasquer les mystifications ». Aurions-nous trouvé à qui profite l'illettrisme ? C'est une piste...

Nac ou mdr⁴ ? C'est total bingo !

On est toujours l'illettré de quelqu'un qui utilise un code ou une langue que l'on ne connaît pas. Ainsi nous sommes sans doute plusieurs à rester pantois en lisant que le « purpura rhumatoïde est associé à une glomérulonéphrite à dépôts mésangiaux d'IgA ». Ou à se sentir largués car la différence entre un graff, un tag et un flop nous échappe. Sans parler de la consternation où nous laissent souvent le jargon juridique et la langue de bois politique.

Il est parfois tentant de se laisser séduire par le pittoresque d'un certain « langage jeune » dont on ne comprend pas les subtilités. C'est oublier qu'il s'agit d'une langue extrêmement pauvre (tout est « cool », « niké » ou « grave »), qui marque le refus d'une langue normalisée qui les a durement scarifiés à l'école. Leur reste le slam...

D CHIFFRES ET D LETTRE

On 10 quand on M. on n'compte pas

alors expliquez-moi pourquoi

on multiplie les OKsions

2 s'Offrir D Kdo Ksio

et 2 se KC A casa O K où

on pourrait se Kser...

C Kzi inévitable

en amour faut connaître' C tables

2 multiplication (...)

Illettré toi-même !

Et voilà. J'ai gaspillé mon temps et le vôtre sans élucider le mystère : je ne sais toujours pas à qui profite l'illettrisme ! J'en ressens du dépit et un sentiment d'incom... plétude... préhension... pétence...

L'arbre de la connaissance ne produit pas d'ombre, dit le proverbe. Permettez-moi d'en douter, et de vous citer une pensée profonde de Pierre Desproges qui montre, si besoin était, qu'il ne suffit pas de savoir lire pour être lettré !

« Il est plus économique de lire *Minute que Sartre*. Pour le prix d'un journal, on a à la fois la nausée et les mains sales ».

Mona Ditisheim

¹ Marc Le Bris, cité par Luc Cédelle, *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002

² Bentolila, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

³ Les termes entre guillemets proviennent d'une définition trouvée sur internet, dont je n'ai pas gardé la référence. Interrogez google !

⁴ Pour les illettrés qui continuent à envoyer leurs pensées profondes sur papier parcheminé, nac signifie tout simplement nul à chier, mdr mort de rire, c'est pourtant simple ! Pas de quoi avoir la N !

⁵ Début du slam de RiM (Amélie Picq Grumbach), D CHIFFRES ET D LETTRE, in : MARTINEZ, S., (2007), *Slam entre les mots*, Anthologie, La Table Ronde, p. 177

Références

ANCILLOTTI, J.-P., Un illettrisme de dix-huit mètres de long avec un chapeau sur la tête, ça n'existe pas, ça n'existe pas, in : *Expliciter*, n° 17, novembre 1996, pp. 14-16

BENTOLILA, A., Illettrisme, ghettoïsation et fragilité idéologique, in : *Journal des psychologues*, n° 204, février 2003, pp. 55-59

BENTOLILA, A., *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

CEDELLE, Luc, L'illettrisme, une polémique pour lettrés, *Le Monde de l'éducation*, septembre 2002

MARTINEZ, S., *Slam entre les mots*, Anthologie, La Table Ronde, 2007

Fanny Crevoiserat

Étudiante de la filière préscolaire primaire sur le site de La Chaux-de-Fonds, (promotion 0710)



- *Vous avez choisi la problématique de la lecture comme sujet de votre mémoire professionnel. Pourquoi avoir porté votre choix sur ce thème ?*

J'aime énormément lire. C'est une de mes passions. Quand j'étais enfant, ma famille a su m'ouvrir au monde de l'écrit, elle a su me donner le goût de lire. Mon mémoire porte sur la promotion de la lecture. Je me suis intéressée aux démarches proposées dans les classes. J'ai constaté que différentes activités sont mises en place, mais qu'elles dépendent vraiment de la sensibilité de l'enseignant. Quant à l'impact, il est important. A l'exception de quelques élèves qui auraient besoin de davantage de temps pour entrer dans une démarche de lecture, les actions entreprises atteignent leur cible.

- *De votre point de vue, les élèves ont-ils un rapport différent à la lecture depuis l'essor des nouvelles technologies de la communication et plus particulièrement de l'omniprésence d'internet ?*

Je dirais que la présence d'internet constitue un support différent pour motiver l'élève et lui permettre d'entrer dans l'écrit. La recherche sur internet motive souvent davantage les élèves que la lecture d'un ouvrage, principalement ceux qui ont des difficultés de lecture. Ces NTIC ne provoquent pas un déficit, elles permettent de varier les expériences de contact avec l'écrit.

- *Dans vos différents stages, avez-vous constaté de réelles différences de niveaux*

de lecture entre les élèves des classes que vous avez fréquentées ? Si oui, à quoi attribuez-vous ce phénomène ?

Tout dépend des classes. Dans la majorité des classes, on trouve quelques élèves qui ont plus de difficulté que les autres. Certains ont vécu moins d'expériences positives vis-à-vis de la lecture. Il appartient à l'enseignant de susciter ce plaisir et de provoquer le déclic. M'étant plus particulièrement orientée vers les plus grands degrés, je n'ai pas véritablement cotoyé des techniques d'apprentissage de la lecture, je ne peux donc pas m'exprimer pour évaluer les mérites de telle ou telle méthode.

- *Estimez-vous que votre formation à la HEP vous a suffisamment formée pour faire face à la situation que vous rencontrez sur le terrain ?*

Oui. Nos cours étaient très complets et bien adaptés à nos attentes. On dispose de nombreuses références. On sait où trouver les supports utiles à nos interrogations. Tout au long de mes trois ans d'études, j'ai eu de nombreux cours liés à la promotion de la lecture (semaine des lectures, intervenants extérieurs, cours réguliers de didactique).

- *Quelles stratégies allez-vous mettre en place lorsque vous serez à la tête d'une classe, ce qui ne devrait plus tarder en principe ?*

Les activités de promotion de la lecture, évidemment, dès le début de l'année scolaire. Mettre en place un projet sur le long terme : défi lecture avec d'autres classes, bataille des livres, mise en scène d'un texte.

- *Quel type de conseils allez-vous donner aux parents de vos élèves ?*

Pour aider l'enfant à entrer dans la culture de l'écrit, vivre de bons moments de contact avec l'écrit : lui lire des histoires, être présent et l'aider dans ses apprentissages, échanger à propos de ses lectures, partager des émotions, des ressentis, prendre du temps pour être à l'écoute. Je pense que le rôle des parents est avant tout sur ce plan. Ce sont les premiers à pouvoir jouer ce rôle. L'enseignant pourra s'appuyer sur cet acquis.

- *Autres considérations que vous souhaiteriez évoquer ?*

Ce qui importe pour l'enseignant, c'est de mettre en place des activités ludiques dans lesquelles les élèves éprouvent du plaisir. Il convient bien-sûr de travailler sur la compréhension des textes, sur l'amélioration

du décodage, de la fluidité de la lecture, mais sans jamais oublier la notion de plaisir qui est le moteur.

Entretien réalisé par
Pierre-Daniel Gagnebin

Lecture et illettrisme

quelques outils récents disponibles en médiathèques

proposés par Aline Frey, bibliothécaire

Entrée dans la lecture et l'écriture

Anderson, K. (2009). Donner le goût d'écrire : stratégies pour motiver les élèves du primaire qui n'aiment pas écrire. Montréal : Chenelière Education

L'auteur propose notamment une démarche pour améliorer la situation des élèves ainsi que des structures et des activités à mettre en place afin de les inciter à écrire.

Berthet, D. (2008). Le graphisme en chantant : préparation à la lecture et à l'écriture. Paris : Belin

Cet ouvrage est destiné à faire acquérir un meilleur langage, à préparer et à perfectionner la lecture et l'écriture, à confirmer la latéralité à l'aide d'exercices, de jeux et de chants.

Boulanger, F. (2009). Entrer dans l'écrit en maternelle : cycle 1 : découvrir, reconnaître, s'approprier : démarche et méthodologie, 60 fiches, 4 posters. Paris : Nathan

La démarche proposée se fonde sur plusieurs compétences du jeune enfant : son aptitude à mémoriser visuellement des mots de son univers affectif, son goût pour les découvertes...

Brive, L. (2009). L'arc en sons : jeu de conscience phonologique. Gagny : Ed. pédagogiques du Grand Cerf

Ce jeu permet à l'enfant de prendre conscience des composants sonores de la langue en s'entraînant à découper des mots en sons.

Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). Lector & Lectrix : apprendre à comprendre les textes narratifs : CM1, CM2, 6e, SEGPA. Paris : Retz

Elaboré en collaboration avec une centaine d'enseignants, cet outil didactique innovant propose un enseignement explicite et progressif de la compréhension des textes narratifs.

Chauveau, G. (2007). Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit. Paris : Retz

Pour en finir avec la « guerre des méthodes », l'auteur propose de se pencher sérieusement sur la question de l'apprentissage de la lecture.

Chevaillier, O. (2009). Du graphisme... à l'écriture : graphisme-écriture : cahier personnel d'entraînement à la maîtrise du geste graphique. Revigny : La classe maternelle Progression de 34 fiches de travail destinées à mener l'élève de Grande Section « du graphisme à l'écriture ».

Côte, C. (2008). Apprenti sons : activités pour découvrir et apprendre les fondements de la lecture et de l'orthographe. Montréal : Chenelière Education

Une panoplie d'activités visant à développer de façon simultanée les processus d'assemblage et d'adressage qui sous-tendent l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Guyot-Séchet, Y. (2008). Construire la conscience phonologique : PS, MS, GS. Paris : Retz

Cet ouvrage propose 14 situations concrètes qui favorisent l'appropriation des réalités sonores de la langue française et le développement de la conscience phonologique.

Leleu-Galland, E. (2008). L'écriture et son apprentissage : dès l'école maternelle, construire le geste d'écrire, installer pour chaque élève les premières habitudes perceptives et motrices. Amiens : CRDP de l'académie d'Amiens

L'auteur répertorie les différentes phases et activités d'un apprentissage que l'école maternelle et le cycle 2 ont à conduire et propose un étayage culturel en forme de pratiques de classe.

Marot, T. (2009). Lecture-écriture : apprendre autrement : un modèle systémique et développemental de l'enseignement du français. [Turquant] : Cheminement

L'auteur formule une nouvelle proposition : les trois grands apprentissages que sont le « parler », le « lire » et « l'écrire » seraient des compétences à développer conjointement.

Illettrisme

Brunschwig, L. (2008). Paroles d'illettrisme : 8 témoignages, 9 auteurs de bande dessinée. Paris : Futuropolis

L'auteur a recueilli les témoignages de huit personnes qui ont connus des difficultés d'apprentissage de la lecture et ont appris à vivre malgré leur illettrisme.

Ferry, L. (2009). Combattre l'illettrisme. Paris : O. Jacob

Ce livre analyse les causes de l'illettrisme et propose des solutions concrètes pour tenter d'y remédier.

Jacomino, C. (2008). Après l'école. Nice : Baie des anges

L'auteur a consacré sa carrière d'instituteur à la pédagogie de la lecture. Il a conçu et expérimenté une méthode fondée sur une appropriation jubilatoire du patrimoine littéraire.

L'Heudé, S. (2008). Formation et illettrisme : un possible apprentissage. Paris : L'Harmattan

Cette recherche s'éveillera depuis un empirisme de praticiens pour s'articuler ensuite dans l'heuristique de modélisation d'un système de formation d'acteurs illettrés/formateurs.

Szajda-Boulanger, L. (2009). Des élèves en souffrance d'écriture. Paris : L'Harmattan

Ce livre s'intéresse à l'écriture de ceux qui ont du mal à écrire, qui disent ne pas aimer écrire.

PISA

Au-delà des rapports officiels, deux numéros thématiques intéressants :

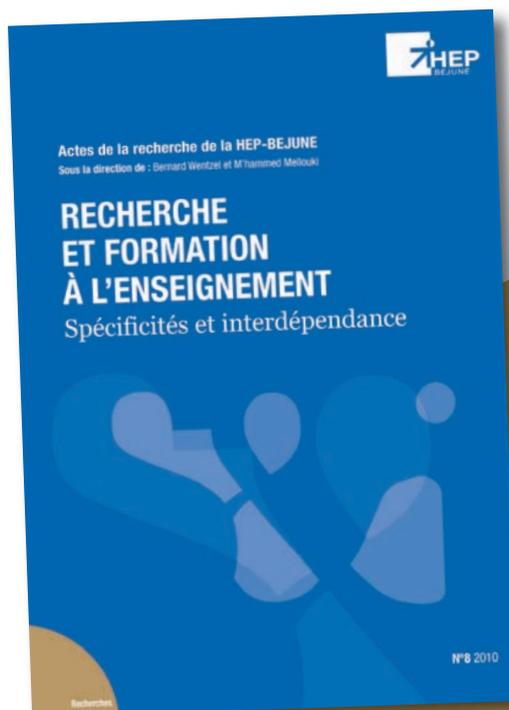
Rochex, J.-Y., Tiberghien, A. (Ed.). (2006). PISA : analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques. Revue française de pédagogie, 157, 5-101

Zutavern, M., Weiss, J. (Ed.). (2003). PISA : perspectives élargies. Revue suisse des sciences de l'éducation, 1, 5-123

LES ÉDITIONS HEP-BEJUNE PRÉSENTENT LEURS NOUVEAUX OUVRAGES

ACTES DE LA RECHERCHE DE LA HEP-BEJUNE N°8

Dans les systèmes contemporains de formation des enseignants, l'essor de la recherche dans la vie des institutions tertiaires ou universitaires constitue une étape importante du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Cet objectif d'intégration de la recherche a pris des formes diverses et a abouti à des résultats variables selon les pays. L'ouverture des programmes aux connaissances issues de la recherche en éducation, la mise en place de dispositifs de formation scientifique pour des futurs praticiens de l'enseignement, ou encore la rénovation des principes pédagogiques d'une alternance entre théorie et pratique, sont autant d'éléments qui donnent à voir la complexité des relations entre recherche et formation.



COLLECTION
RECHERCHES

Prix : 28 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

Une histoire de tâches

Hissa est une girafe qui ne ressemble à aucune autre girafe de la savane. Elle endure les moqueries de ses congénères et voit grandir en elle une tristesse toujours plus lourde.

Un jour, n'arrivant plus à assumer sa différence, Hissa choisit d'affronter l'intolérance dont elle est victime et part en guerre contre les préjugés.

Son aventure sera parsemée de colère, d'amitié et de découvertes, qui feront d'elle une girafe fière et heureuse.



COLLECTION
DÉCOUVERTE

Prix : 14.90 CHF*

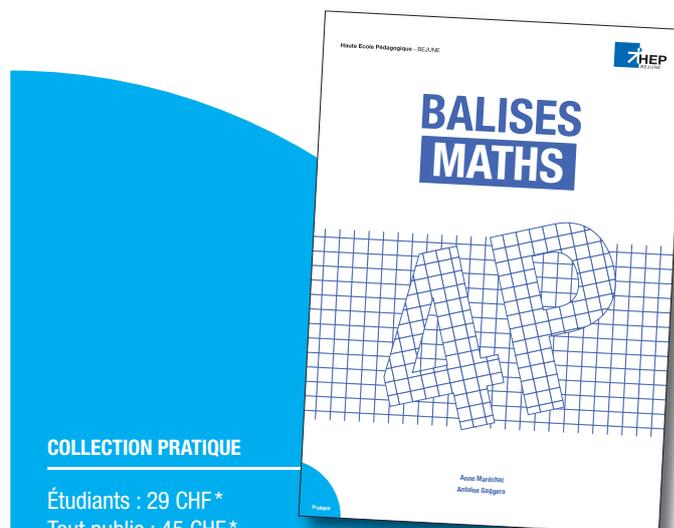
À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

BALISES MATHS 4P est le deuxième volet d'une série de manuels destinés à accompagner les enseignants et futurs enseignants dans la préparation de leurs activités de mathématiques. C'est au contact de leurs étudiants et en cherchant à répondre aux difficultés qu'ils éprouvaient dans la planification de leurs leçons que les auteurs, Anne Maréchal et Antoine Gaggero ont débuté ce travail.

Ces ouvrages sont conçus dans le but d'aider à mieux comprendre les enjeux des activités et de stimuler la réflexion autour du rôle et de la portée de celles-ci dans la construction des compétences mathématiques. Ils visent également à orienter dans la démarche de transposition didactique.



COLLECTION PRATIQUE

Étudiants : 29 CHF*

Tout public : 45 CHF*

À commander à l'adresse : <http://www.hep-bejune.ch>

Disponible en médiathèque

* envoi postal + frais en sus

LECT
SUI
1-1899



ISSN 1661-5735

15

9 771661 573004