

# Les paramètres en jeu dans le développement de la littératie : aspects liés aux politiques éducatives. Draft

Schillings, Baye, Lafontaine et Lafontaine  
Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement  
Université de Liège

## Introduction

Etant donné le caractère très large du concept de littératie, il est utile d'en circonscrire les limites. Selon Harris et Hodges (1995), la littératie peut en effet s'envisager comme un continuum dont le premier niveau est le Savoir lire et écrire. Plus largement, elle renvoie aussi à un ensemble de compétences nécessaires pour fonctionner de façon efficace dans la société et permettre un développement personnel. Dans la même voie, la définition de la littératie proposée par Pierre (1994) « Le rapport que l'on développe avec l'écrit » permet également d'envisager une distinction entre savoir lire et être lecteur. La notion de littératie s'étend donc à des aspects non cognitifs et notamment à tout ce qui concerne le degré de familiarité et d'engagement par rapport à la chose écrite.

De notre point de vue, la position de l'Association Internationale pour la lecture par rapport au développement de la littératie chez les adolescents (IRA, 1999) permet de dégager les paramètres à prendre en compte dans l'analyse des facteurs qui influencent le développement de la littératie quel que soit l'âge du public cible. Ces paramètres soulignent l'importance

1. de former des enseignants dont l'expertise permet de dispenser un enseignement explicite de stratégies de compréhension au fil du cursus scolaire ;
2. de former des spécialistes de la lecture qui accompagnent les élèves éprouvant des difficultés dans l'acquisition de la lecture ;
3. d'assurer l'accès à une variété d'écrits adaptés au niveau des élèves et au sein de laquelle ils peuvent opérer des choix ;
4. d'assurer un enseignement qui consolide à la fois les compétences et le désir de lire des écrits de plus en plus complexes ;
5. de développer un type d'évaluation qui met en évidence aussi bien les acquis que les besoins et guide les enseignants dans la mise en place de remédiation ;
6. de prendre en compte des caractéristiques individuelles des élèves ;
7. de développer, à l'échelle de la communauté et de la nation, une réelle politique d'enseignement de la lecture.

Les pages qui suivent décrivent très brièvement les résultats de recherche et les éléments théoriques qui étayent l'importance des 5 premiers paramètres<sup>1</sup>. Lorsque les données sont disponibles, ces paramètres sont mis en relation avec le niveau de performance en lecture en Communauté française. Ces paramètres sont enfin opérationnalisés sous forme de questions de façon à mettre en évidence les aspects à prendre en compte dans une éventuelle étude comparative.

---

<sup>1</sup> Le paramètre 6 sera envisagé dans partie 3. Quant au dernier paramètre, il englobe les précédents.

# 1. Des enseignants dont l'expertise permet de dispenser un enseignement explicite de stratégies de compréhension au fil du cursus scolaire

## *Le rendement en lecture en Communauté française*

Les résultats obtenus par la Communauté française aux différentes épreuves de rendement en lecture (tant nationales qu'internationales) montrent qu'une proportion importante d'élèves accusent des difficultés importantes que ce soit au primaire ou au secondaire.

L'étude PIRLS (2006) a été ciblée en CF sur des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. Les résultats montrent que, parmi les systèmes éducatifs développés, la Communauté française figure au rang des pays qui produisent les pourcentages les plus élevés de faibles lecteurs (élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 de l'échelle internationale). Parallèlement, la communauté française figure parmi les pays qui présentent le pourcentage le plus faible de bons et très bons lecteurs (20 % d'élèves atteignent le niveau 3 de l'échelle internationale et 3 % le niveau 4).

L'étude PISA (2000) menée auprès d'élèves de 15 ans, montre quant à elle que par rapport aux autres pays de l'Océanie, la Communauté française compte presque autant d'élèves dont le niveau de lecture est jugé compétent (niveaux 4 et 5 de l'échelle internationale). En revanche elle se caractérise par une moindre proportion de niveaux intermédiaires et un nombre beaucoup plus important de très faibles lecteurs dont le niveau est inférieur au seuil minimum de compétence. Ce seuil conditionne la possibilité d'exercer sa citoyenneté et d'utiliser l'écrit à des fins de formation personnelle. Une analyse des caractéristiques des mauvais lecteurs montre que parmi ce groupe, on trouve une plus forte concentration de garçons, d'élèves qui présentent un retard scolaire important et/ ou fréquentent des filières d'enseignement de type qualifiant, d'élèves issus de milieu socio-culturel défavorisé, d'élèves issus de l'immigration et dont la langue parlée à la maison n'est pas le français. En plus d'être inefficace dans le développement de la lecture, la Communauté française se présente comme un système éducatif inéquitable.

L'absence d'enseignement EXPLICITE de la compréhension dans les curriculum est pointée du doigt de façon récurrente par les scientifiques. En Communauté française, l'accent est en effet majoritairement mis sur l'enseignement de la capacité à **reconnaître des MOTS écrits** qui ne constitue qu'une des deux composantes<sup>2</sup> de la lecture. L'enseignement des procédures (qui conditionnent l'accès au sens des mots) occupe en effet une place prépondérante dans les

---

<sup>2</sup> Des auteurs tels que Gough et Juel, 1989 ; Ouzoulias, 2000 s'accordent pour définir la lecture comme le produit de deux grands facteurs

Lecture = reconnaissance de mots X compréhension

- La littérature scientifique regorge de modèles théoriques destinés à décrire les processus mis en jeu lors de la lecture de mots. Effectuées principalement en laboratoire, ces recherches mettent en évidence la nature interactive des différents processus cognitifs<sup>2</sup> qui conduisent à la capacité psychologique à **reconnaître des MOTS écrits**.
- Pour aborder la lecture de textes, le lecteur doit apprendre à combiner sa capacité de traiter les mots écrits avec ses connaissances linguistiques<sup>2</sup>, et encyclopédiques<sup>2</sup>. Des recherches en psychologie cognitive qui ont isolé les processus en jeu dans la **compréhension de l'écrit**, et les procédures cognitives et métacognitives en jeu dans la compréhension de l'écrit ont également fait l'objet de modélisations théoriques (Irwin, 1986 ; Giasson, 1990 ; Jacobs et Paris, 1987).

programmes scolaires durant les deux premières années de l'enseignement primaire. A partir de la 3<sup>e</sup> année primaire, une proportion importante des leçons est dévolue à l'orthographe et à la grammaire. Cette tendance repose sur une forte tradition de l'enseignement des caractéristiques formelles de la langue. Des données recueillies en 1991 par l'étude I.E.A. Reading literacy révèlent que dans l'enseignement primaire, la proportion de leçons du cours de langue maternelle consacrée à la lecture est moindre que dans d'autres pays (seulement 29%). L'étude montre également que les élèves lisent moins pour l'école et reçoivent rarement des devoirs en lecture.

Une fois passé le cap des deux premières années, les capacités de compréhension sont principalement évaluées et exercées mais l'enseignement explicite des stratégies qui permettent de développer la compréhension n'est ni préconisé ni dispensé<sup>3</sup> dans les classes primaires.

A titre d'illustration (PIRLS 2006), 27 % d'élèves en Communauté française ont régulièrement (au moins 1x/semaine) l'occasion de mettre en œuvre la stratégie qui consiste à généraliser ou déduire à partir du texte. Au Canada, cette proportion s'élève à 90 %. Plus d'un quart des élèves de la Communauté française n'ont jamais l'occasion d'expérimenter cette stratégie.

Selon plus de 40 % des directeurs d'école, la capacité à inférer, dont on sait qu'elle est insuffisamment maîtrisée par des proportions massives d'élèves en CF, ne doit figurer parmi les priorités du cours de français qu'à partir de la 4<sup>e</sup> année, voire plus tard. A titre comparatif, ils sont 9 % de cet avis au Canada.

Cette absence de priorité dans les curriculum est, selon nous de nature, à accroître le risque de voir apparaître des difficultés de compréhension au fil du cursus primaire. Cette hypothèse est étayée par une étude développementale des compétences en lecture menée sur près de 300 sujets entre la 1<sup>ère</sup> et la 6<sup>e</sup> année primaire (Schillings, 2004). Cette étude confirme que des difficultés de lecture peuvent en effet survenir après la phase d'acquisition des rudiments de la lecture. Elle montre qu'un pourcentage important des difficultés de lecture apparaissent au grade 4 chez des élèves qui attestent d'une bonne maîtrise des rudiments de la lecture en fin de 2<sup>e</sup> année primaire : sur 73% ayant réussi l'épreuve de maîtrise de fin de 2<sup>e</sup> primaire SEULS 44% accèdent à l'implicite du texte deux ans plus tard.

De nombreux travaux expérimentaux confirment pourtant l'efficacité d'un enseignement explicite de stratégies de compréhension (pour une synthèse, voir Barr et al., 1996 et le rapport du National Reading Panel, 2000). Ces travaux montrent, de manière très claire, que quand on compare des classes traditionnelles (classes dites contrôle), où l'enseignement se déroule de manière habituelle, à des classes dites expérimentales où un enseignement explicite de stratégies de compréhension est dispensé, les élèves de ces classes obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension. Ces résultats sont solides et durables. De surcroît, il est régulièrement observé que ce sont les élèves les plus faibles (mauvais compreneurs) qui bénéficient le plus de cet enseignement.

En dépit de cela, en Communauté française, ni les curriculum ni la formation initiale des enseignants ne prend réellement appui sur ces apports scientifiques. Il faut sans doute également pointer le caractère court de la formation initiale des instituteurs et des régents

---

<sup>3</sup> Des formations continuées organisées par un organisme de la CF (IFC) dispense des modules de formation sur ce thème

belges (3 ans en haute école). Un tiers des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude PIRLS 2006 affirment que l'enseignement de la lecture n'a fait l'objet que d'un survol au cours de leur formation ; 3 % vont même jusqu'à dire n'en avoir jamais entendu parler au cours de leurs études. Pour ce qui est de la remédiation, la situation est encore plus alarmante puisque selon 22 % des enseignants interrogés, cette problématique n'a pas du tout fait partie de leur formation; pour 58 % d'instituteurs, le sujet n'a été abordé que superficiellement.

### *Les questions qui émergent*

- Dans les programmes, dans la formation des enseignants et dans le curriculum implanté , quelle est la place accordée à l'enseignement explicite de la compréhension ? Dans quelle mesure les élèves sont-ils formés à contrôler ou réguler leur compréhension ? Dans quelle mesure les élèves sont-ils formés à accéder au sens implicite ou inférentiel ?
- Dans les programmes, dans la formation des enseignants et dans le curriculum implanté, quelle est la place dévolue à l'enseignement
  - des connaissances déclaratives, qui permettent d'identifier les stratégies de compréhension de l'écrit (le QUOI : c'est quoi une lecture de survol ?) ?
  - des connaissances procédurales, qui indiquent COMMENT s'y prendre ?
  - des connaissances conditionnelles ou pragmatiques : POURQUOI la stratégie est-elle utile et QUAND faut-il l'utiliser, dans quel contexte ?
- Dans les programmes, dans la formation des enseignants, dans quelle mesure les enseignants sont-ils encouragés à modéliser les stratégies de lecture ? A se positionner comme modèle de lecteur ?
- Quelle est la place accordée aux activités de lecture par rapport aux apprentissages formels (grammaire, conjugaison) dans l'enseignement primaire et secondaire ?

## 2. Des spécialistes de la lecture qui accompagnent les élèves éprouvant des difficultés dans l'acquisition de la lecture.

Ce paramètre ouvre la question du traitement des élèves en difficulté de lecture. En Communauté française, il semble que les problèmes de lecture et d'apprentissage, soient massivement gérés par le redoublement, mesure inefficace comme l'atteste la littérature scientifique. Le pourcentage d'élèves de 15 ans déclarant avoir redoublé au moins une fois s'élève en effet à 38%. S'il est comparable à la France et à la Communauté flamande, ce pourcentage est le plus élevé au sein des pays de l'Océanie (PISA, 2003).

Plus globalement, les différences de rythme ou d'aptitudes tendent à être gérées par les filières d'enseignement. En fin de parcours primaire, et parfois même plus tôt, les élèves en difficulté se voient orientés vers des classes d'enseignement « différencié » ou vers des écoles moins exigeantes (Il n'y a pas de carte scolaire en CF). A partir de la 2<sup>e</sup> année secondaire (grade 8) les élèves faibles sont orientés vers les filières qualifiantes, ce qui réduit encore les probabilités qu'ils reçoivent un enseignement susceptible d'améliorer leurs compétences de lecture. A titre indicatif, les résultats d'un questionnaire adressé aux professeurs de langue maternelle de 2<sup>e</sup> année secondaire indiquent que 29 % de leurs élèves auraient besoin de remédiation en lecture. Toutefois, seuls 5 % d'entre eux en bénéficieraient selon eux.

Dans le cadre de PIRLS 2006, on a interrogé les enseignants quant à l'attitude qu'ils adoptent face à un élève qui prend du retard en lecture : plus de la moitié d'entre eux attendent une amélioration « spontanée », le temps et la maturité aidant ; ils sont nombreux à augmenter le temps de travail individuel avec cet élève (72 %), un peu moins (51 %) à susciter un tutorat reposant sur l'aide d'autres élèves. Un peu plus d'un tiers des enseignants donnent un surplus de devoirs en lecture à faire à domicile pour tenter de résorber le retard. Mais le mode de réaction prédominant consiste à se tourner vers les parents et vraisemblablement, comme on l'a déjà constaté dans d'autres études, à conseiller de faire appel à une aide spécialisée extérieure à l'école.

Les autres modes d'aide envisagés n'ont guère été choisis par les enseignants et cela n'a rien d'étonnant dans la mesure où ceux-ci tablaient sur le recours à des aides au sein de la classe ou de l'école (un autre enseignant ou un spécialiste en matière de remédiation). Or, en Communauté française, ce type de ressources semble une denrée rare : une grande majorité d'enseignants affirment en effet qu'ils ne peuvent jamais faire appel à un spécialiste de la lecture au sein de la classe (94 %), ou pour des séances de remédiation en dehors de la classe (82 %), ou même à l'aide d'un autre enseignant en classe (65 %).

Pour ce qui concerne ces ressources, un bref aperçu comparatif fait apparaître trois cas de figure :

- Les systèmes où la disponibilité de spécialistes est très rare et où il s'agit de faire appel à des aides professionnelles extérieures : c'est donc le cas en Communauté française ;
- Les systèmes, dont fait partie la Communauté flamande, où des spécialistes sont toujours ou au moins parfois disponibles au sein (selon 57 % des enseignants contre 6 % en Communauté française) ou en dehors de la classe (selon 80 % des enseignants en Flandre contre 18 % en Communauté française) et où l'on s'appuie moins sur des aides extérieures ;
- Dans d'autres systèmes enfin, les deux modes d'aide sont envisagés comme en Colombie britannique par exemple.

## *Comment gérer les difficultés de lecture des élèves ?*

La question posée ici renvoie à une alternative :

- soit on pense que les élèves qui rencontrent des difficultés, s'ils ne maîtrisent pas d'abord certains prérequis techniques, ne sont pas capables de comprendre des textes écrits, surtout les plus complexes ;
- soit on pense qu'en dépit de leurs difficultés, ils sont capables de comprendre, moyennant certaines conditions.

Que nous dit la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation quant à cette alternative ?

En psychologie, tant les modélisations de la lecture en psychologie cognitive que les théories plus générales (le constructivisme de Piaget) conduisent à dépasser l'idée que les compétences en lecture seraient le résultat d'un processus séquentiel ou d'un empilement ordonné de sous-compétences (en schématisant : le décodage d'abord, puis la compréhension, ou la compréhension du sens littéral d'abord, puis du sens inférentiel après). Tous les modèles contemporains privilégient l'interactivité et la notion de complexification croissante. Les réponses du côté de la psychologie cognitive semblent donc faire pencher la balance du côté de la seconde alternative.

Certains travaux ont par ailleurs montré que les élèves faibles lecteurs ou faibles compreneurs utilisaient moins souvent que les autres des stratégies de lecture efficaces et surtout qu'ils sont très peu « stratégiques » au sens courant du terme, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas capables de changer de stratégies en fonction des contextes et des contraintes de la situation.

Sur un plan socio-affectif, s'enfermer dans une logique de prérequis et d'empilement des savoirs et compétences conduit, dans le quotidien des classes, Goigoux (1998) l'a magistralement montré à propos des SEGPA, à ce que les enfants en difficulté ne soient jamais confrontés qu'à des tâches limitées, répétitives, qui ne font que renforcer des représentations tronquées de ce qu'est la lecture, et posent de sérieux problèmes de motivation et d'engagement dans la lecture. Il est en effet extrêmement difficile de maintenir intacte une motivation pour la lecture si le matériel offert à lire ou à comprendre ne dépasse pas la phrase ou les quelques phrases ou encore si les tâches de lecture sont peu « engageantes », se limitant par exemple à localiser des informations explicites dans un texte à destination du maître dont l'élève sait qu'il connaît la réponse à la question.

Les recherches en sciences de l'éducation ont de longue date montré qu'un niveau d'attentes élevé de la part des enseignants reste l'un des moteurs les plus puissants de la réussite scolaire, y compris pour les enfants en difficulté. De ce côté aussi, les arguments font donc pencher en faveur de la seconde alternative qui prône le travail de textes authentiques et suffisamment stimulant avec les lecteurs en difficulté.

Pour les élèves en difficulté, l'approche la plus judicieuse (solidement étayée sur le plan de la recherche) consiste à réussir à combiner leur implication, avec les autres élèves, dans des activités de lecture-compréhension, et des moments où l'occasion leur est offerte de s'améliorer sur les points qui leur posent problème, en petits groupes de besoin. L'organisation de groupes de besoin temporaires, la recherche en sciences de l'éducation montre qu'il s'agit d'une modalité très efficace pour faire progresser les élèves, tous les élèves, mais en particulier ceux qui rencontrent le plus de difficultés. La condition de l'efficacité est que ces groupes soient temporaires, ce qui les différencie des classes de niveau (modèle interactif)

Sur le plan pratique, pour pouvoir organiser de tels groupes de besoin, il faut pouvoir sortir de la logique de la classe avec un seul titulaire. Pour l'enseignant(e) seul(e), il est difficile d'y arriver, mais en travaillant avec les collègues du même niveau ou de la classe supérieure, cela devient possible et gérable. Vu les contraintes (taille des classes), pour faire face à l'hétérogénéité des élèves, il faut imaginer des solidarités au sein des équipes pédagogiques.

### *Les questions qui émergent*

- La formation des enseignants fait-elle une place à des modules consacrés aux difficultés de lecture, à l'analyse des outils de remédiation adaptés aux besoins des lecteurs précaires ?
- Comment les remédiations en lecture sont-elle envisagées dans les systèmes éducatifs qui assurent un tronc commun ?
- Dans quelle mesure les remédiations conduisent-elles à ségréguer les élèves en difficulté de lecture ?
- Quel mode de regroupement est privilégié pour gérer les élèves en difficulté de lecture : groupe de besoin ou classe de niveau ?
- A quelle fréquence les élèves en difficulté se voient-ils offrir des occasions de :
  - se mettre à l'écoute du texte pour en percevoir le sens littéral (modèle séquentiel)
  - se mettre à l'écoute du texte pour faire des inférences qu'il lui suggère (modèle interactif)
  - répondre au texte ou l'interroger de manière personnelle et créative (modèle interactif)

### 3. L'accès à une variété d'écrits adaptés au niveau des élèves au sein desquels ils peuvent opérer des choix

#### *La diversité des écrits scolaires*

Ce premier facteur de développement de la littératie peut à nouveau être mis en relation avec les résultats des études internationales du rendement en lecture tels que PISA (2000) ou PIRLS (2006). Les résultats de ces études indiquent en effet que la tendance générale, dans les pays de l'Océanie, est à l'augmentation graduelle des performances en fonction de l'intensité et de la diversité des pratiques de lecture, particulièrement lorsqu'il s'agit de textes longs, comme les livres (de fiction ou non) (Lafontaine 2003). Dans l'étude PISA (2000, 2003) la diversité<sup>4</sup> des pratiques de lecture loisir constitue un des aspects mesurables, objectivables de l'engagement dans la lecture. Dans les analyses, cette information est combinée dans un indice unique avec le temps consacré quotidiennement à la lecture pour le plaisir et les attitudes envers la lecture. Si la mesure dans laquelle les élèves développent des pratiques de lecture extrascolaires diversifiées influence positivement les résultats, il est raisonnable de penser que des variables telles que la place accordée au temps de lecture scolaire, la valeur accordée par l'école à la diversité des écrits lus en classe et la possibilité offerte aux élèves de choisir leurs lectures scolaires constitue également des variables importantes à prendre en considération dans une étude comparative.

Avec une valeur de l'indice de - 0.25, la Communauté française de Belgique fait partie des pays où le degré d'engagement des jeunes de 15 ans apparaît le plus timide. Les valeurs sont également basses en Allemagne (-0.26), en Communauté flamande (-0.30), en France (-0.18), en Irlande (-0.20), au Luxembourg (-0.19) et en Espagne (-0.23). En revanche, les valeurs de l'indice d'engagement sont positives et élevées dans tous les pays scandinaves, en Corée et au Japon.

En Communauté française, les jeunes dont le profil de lecture est caractérisé par un éventail diversifié de lectures, mais plutôt amateur de textes courts (magazines, de journaux, de bandes dessinées) ne sont pas des lecteurs moins experts que ceux orientés préférentiellement vers la lecture de livres (voir figure 2). Comme le souligne Lafontaine (2003), ces résultats conduisent à soutenir l'idée selon laquelle il convient sans doute, au début de l'enseignement secondaire, de s'appuyer sur ce qui constitue le socle de l'identité de lecteur en construction et être attentif à ne pas jeter le discrédit sur des lectures autres que le texte de fiction.

#### *L'adaptation aux caractéristiques des élèves<sup>5</sup>*

Comme dans tous les pays, les filles qui lisent souvent tendent à être plus intéressées par les textes longs, et particulièrement les œuvres de fiction (profil 4), alors que les garçons se tournent plus vers des formes plus courtes (bandes dessinées, journaux ou magazines). Il est par conséquent important, à ce propos, que l'école travaille à un enrichissement et une diversification de l'image de la lecture, trop souvent assimilée à la lecture d'ouvrages de fiction. Du fait de cette image normative, trop de jeunes garçons ou adolescents sont amenés à se considérer comme des « non-lecteurs », parce qu'ils sont peu intéressés à la lecture de

---

<sup>4</sup> Mesurée par la fréquence à laquelle les élèves lisent différents types d'écrits ( revues, bandes, dessinées, livres de fiction livres de documentation, courrier électronique, journaux)

<sup>5</sup> Cette préoccupation rejoint le paramètre 6 défini par l'IRA

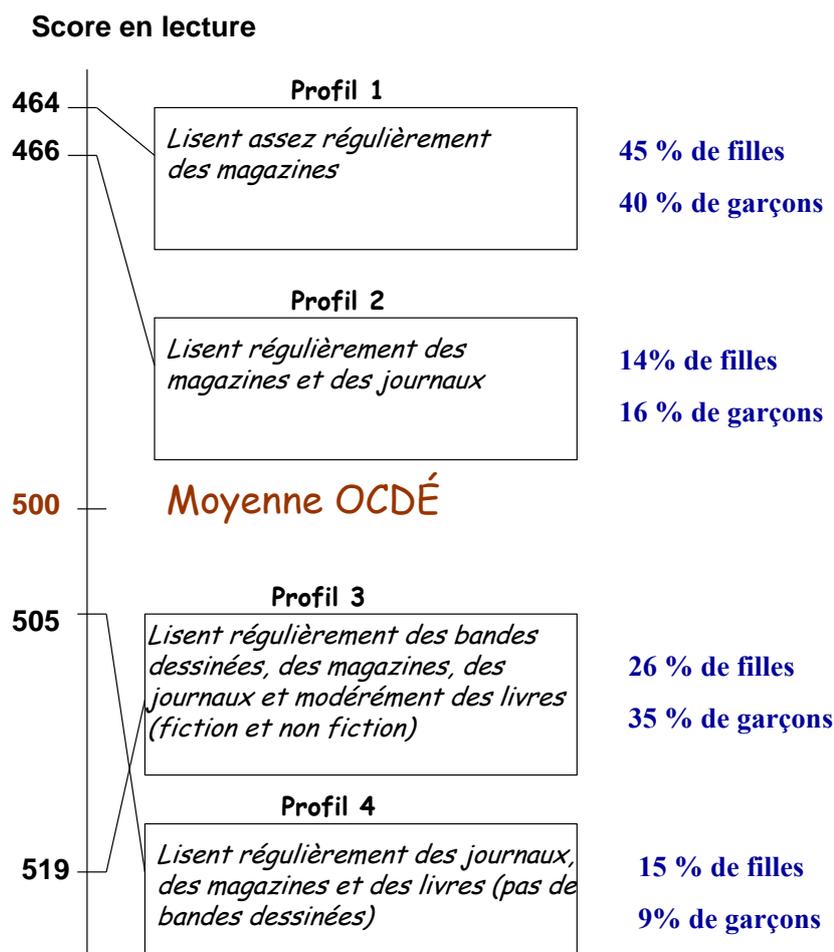


Figure 2. Profils de lecteurs et performances en littératie en Communauté française, en fonction du sexe des élèves. **Source PISA 2000.**

romans, alors qu'ils lisent régulièrement des bandes dessinées ou des ouvrages et articles à caractère informatif.

### *Le rôle du choix dans l'apprentissage*

La mesure dans laquelle les élèves prennent en charge leurs propres processus d'apprentissage fait référence aux théories de l'apprentissage autorégulé. Selon Zimmerman, (1986, 1994), l'autorégulation se réfère à l'implication du sujet dans différentes dimensions de l'apprentissage : les processus motivationnels, les stratégies d'autorégulation, les ressources sociales et contextuelles. L'apprentissage autorégulé est souvent opposé à l'apprentissage régulé de façon externe (Boekaerts and Cascallar, 2006). Selon Zimmerman, les élèves ne peuvent apprendre à réguler leurs apprentissages qu'à deux conditions : l'environnement éducatif doit leur permet d'effectuer des choix au sein de leur contexte d'apprentissage et il doit leur fournir les moyens, les outils qui leur permettent d'avoir une prise sur leurs acquis.

Dans le domaine de la lecture, s'il apparaît essentiel d'offrir aux élèves des occasions de choisir leurs lectures, il est tout aussi important de veiller à assurer un éventail assez large de matériaux écrits de niveaux de difficultés variés. Si en tant que tel le choix est un vecteur d'engagement, les lecteurs précaires peuvent toutefois éprouver des difficultés à opérer seuls un choix face à une multitude de supports écrits. L'accompagnement d'un adulte conscient

des difficultés de l'élève peut s'avérer important afin d'éviter à l'élève de se trouver face à des écrits dont le niveau de complexité excède trop ses compétences. Les théories relatives à l'engagement dans la lecture mettent en avant l'importance d'assurer un éventail de niveaux de difficulté des matériaux écrits. Si les tâches de lecture trop faciles conduisent à l'ennui, les tâches qui excèdent de trop loin les compétences d'un sujet génèrent en revanche de l'anxiété et des comportements d'évitement. Ce critère a notamment été mis en évidence dans l'analyse des pratiques de lecture observées dans différents pays européens menée par la recherche Adore (Teaching adolescent Struggling Readers) .

### *Les questions qui émergent*

Il serait donc intéressant d'étudier la façon dont les différents systèmes éducatifs envisagent dans les curriculum et les pratiques de classes la gestion des variables telles que :

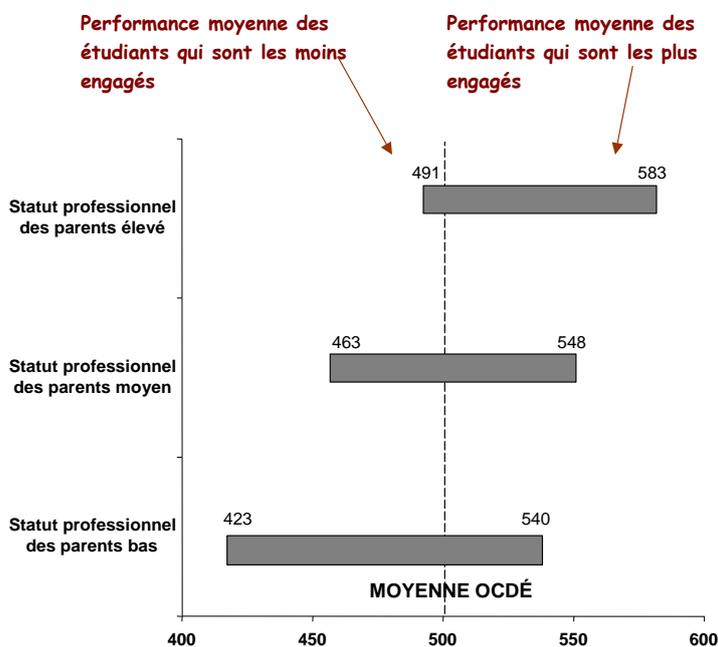
- La fréquence à laquelle que les enfants sont amenés à lire **en classe** différents types d'écrits : de brefs textes photocopiés, des écrits tirés du manuel de lecture utilisé, des livres entiers adaptés à leur âge, des journaux, des magazines , documents extraits d'internet, des textes qu'ils ont eux-mêmes écrits, ...
- Le degré de choix offert aux élèves en matière de lecture scolaires : aucune lecture imposée, seul le nombre de livres est imposé, un nombre de livre à choisir est imposé au sein d'une liste imposée, des lectures imposées uniquement.
- L'accès des élèves à une bibliothèque dans l'école, au sein de la classe, le nombre approximatif de livres, de bandes dessinées, de magazines, ..et le type d'accompagnement proposé à l'élève.
- L'accès des élèves aux centres cybermedia

#### 4. Un enseignement qui consolide à la fois les compétences et le désir de lire des écrits de plus en plus complexes

##### *La tendance observées dans les pays de l'Océ*

En 2000, l'étude Pisa a montré qu' au niveau international un bon niveau d'engagement dans la lecture peut partiellement compenser le milieu social d'origine . Comme l'illustre la figure 3, **les élèves provenant des milieux socioéconomiques les moins favorisés qui montrent un haut degré d'engagement en lecture réussissent significativement mieux le test que les étudiants moins engagés, provenant de milieux sociaux plus favorisés.**

Figure 3. Engagement envers la lecture et milieu socioéconomique dans les pays de l'Océ. Source : Pisa 2000



##### *La tendance observée en communauté française*

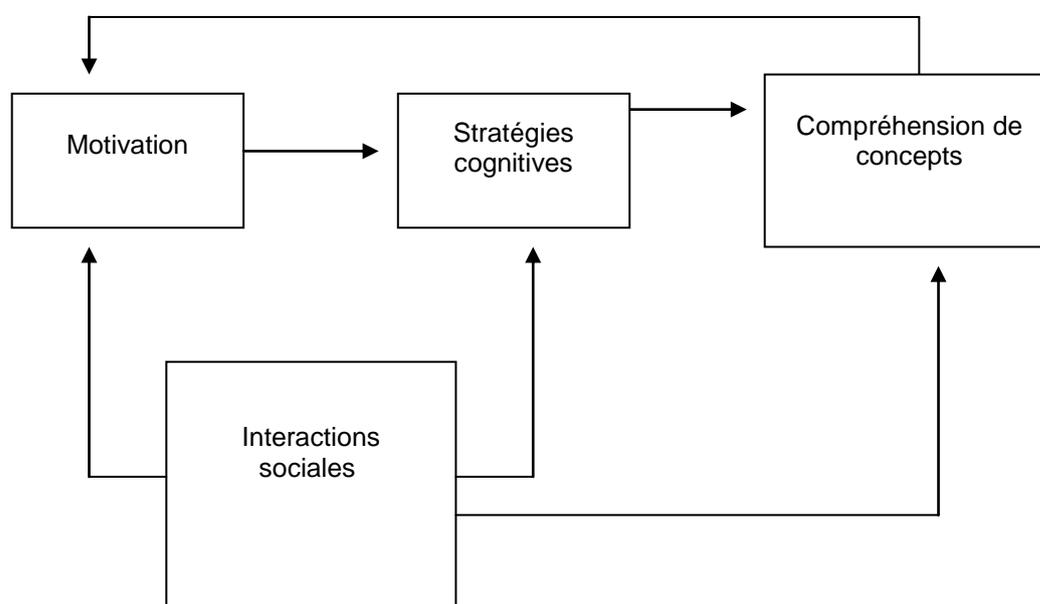
Comme dans certains autres systèmes éducatifs, (la France, l'Allemagne et la Communauté flamande) où le niveau d'engagement moyen est inférieur à la moyenne internationale, en communauté française, à 15 ans, l'engagement **ne** compense **pas** les inégalités liées au milieu social des élèves. Selon Lafontaine (2003) « il est probable que l'engagement dans la lecture ne donne sa pleine mesure que s'il est partagé par un nombre suffisants d'élèves , ce qui revoie à la question de la place accordée dans les curriculum nationaux aux activités susceptibles d'augmenter l'engagement ».

En revanche, les mêmes analyses menées sur les résultats de la Communauté française à l'étude PIRLS (2006), montrent que chez des élèves plus jeunes , l'engagement dans la lecture joue bien un rôle compensateur. **En 4<sup>e</sup> année primaire**, les élèves provenant de milieux socio culturel moins favorisés et qui montrent un haut niveau d'engagement envers la lecture réussissent significativement mieux l'épreuve (performance moyenne 500) que leurs condisciples de milieu favorisé montrant un engagement peu élevé dans la lecture(489).

### *Les approches théoriques de l'engagement dans la lecture*

Les résultats décrits ci-dessus conduisent à mettre en évidence l'importance de cerner dans les différents curriculum la place accordée aux activités susceptibles d'augmenter le degré d'engagement dans l'écrit. Des modèles théoriques tels que ceux proposés par Guthrie et Anderson (1999) permettent quant à eux d'éclairer le rôle des interactions sociales dans le développement l'engagement dans la lecture. Dans cette perspective, l'engagement dans la lecture n'est plus uniquement considéré comme une caractéristique individuelle de l'élève mais comme un système dynamique influencé par les pratiques sociales (scolaires ou familiales).

**Figure 6** : Processus d'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)



Selon ces auteurs, réussir à impliquer tous les élèves dans des tâches de lecture qui leur permettent de développer leurs compétences de compréhension constitue une condition essentielle pour faire de ces élèves des élèves engagés – des élèves qui lisent, qui sont motivés pour la lecture et qui déploient des stratégies de lecture efficaces.

Mais proposer aux élèves des tâches de lecture ne signifie pas automatiquement qu'ils développent leurs compétences de compréhension. La recherche Adore a ainsi montré que certaines pratiques de lecture adressées à des adolescents en difficulté de lecture manquent leur objectif faute par exemple d'impliquer les élèves dans l'élaboration d'une réponse personnelle au texte, ou en induisant chez eux des buts de lecture essentiellement centrés sur les composantes externes de la motivation. Les buts de lecture induits par les activités observées visaient par exemple la lecture d'un nombre de pages déterminé par semaine ou l'obtention d'un diplôme de lecteur.

### *Les questions qui émergent*

- Dans les programmes, les approches préconisées, les interactions sociales sont –elles envisagées comme un levier susceptible d’aider les élèves à améliorer leur niveau de compréhension de l’écrit ?
- Quel est le rapport entre l’oral et l’écrit dans les activités liées à la lecture. Il serait intéressant d’analyser la mesure dans laquelle les pays diffèrent dans les prescriptions des curriculum en ce qui concerne la manière d’exploiter les lectures scolaires . Après la lecture, les élèves sont-ils plutôt amenés à produire une tâche écrite (un résumé du livre, une fiche de lecture standard, un questionnaire de destinés à vérifier qu’ils ont lu le livre ) ou sont-ils amenés à produire un exposé oral , une discussion du livre avec d’autres élèves qui l’ont lu.
- Quelle est la place dévolue aux activités qui visent à augmenter le nombre d’expériences avec l’écrit chez les élèves, la promotion de livres, .. ?
- Les enseignants du primaire et du secondaire sont-ils formés à la littérature de jeunesse, aux caractéristiques qui font d’un texte un matériaux écrit plus ou moins résistant ?

## 5. Un type d'évaluation qui met en évidence aussi bien les acquis que les besoins et guide les enseignants dans la mise en place de remédiation

D'une manière générale, en CF, les résultats des survey internationaux menés en lecture n'ont eu aucun impact sur les politiques éducatives, ni au niveau du curriculum, ni sur la formation initiale des enseignants. En revanche, au niveau du pilotage du système les effets ont été plus marqués. Un renforcement des évaluations externes a été mis en place à trois niveaux de l'enseignement :. Depuis 2006, un décret stipule que le niveau de performance en lecture des élèves de 2<sup>e</sup> année primaire, 5<sup>e</sup> année primaire et 2<sup>e</sup> année secondaire doit être évalué tous les 3 ans. Cette mesure touche l'ensemble des établissements scolaires. Le but de cette mesure est de fournir aux établissements un diagnostic (et non une certification). Outre le pilotage du système la mesure vise la régulation des apprentissages. Chaque enseignant reçoit un document de résultats qui lui permet de situer ses élèves par rapport à la moyenne de la CF, de même qu'un document pédagogique qui propose des pistes didactiques pour l'enseignement de la lecture. Dans la foulée des évaluations de la lecture menées en 2006-2007, des modules de formation ont été organisés afin d'assurer une meilleure appropriation des résultats et des pistes didactiques.

### *Les questions qui émergent*

- Les enseignants sont-ils formés à la construction d'outils diagnostiques ( choisir un texte, cibler des questions qui mettent en œuvre des processus de compréhension spécifiques )
- Les enseignants sont-ils formés aux principes de l'évaluation formative dans le domaine de la lecture ?
- Dans quelle mesure les différents systèmes éducatifs mettent-ils en place au niveau national une évaluation externe du rendement en lecture ?
- Par quels moyens ces outils diagnostiques permettent-ils d'opérer une régulation des apprentissages ?

## Bibliographie

- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Giasson, J. (1997). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2001). De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture. In G. Chauveau (Ed.). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz, 72-89.
- Gough, P., B., Juel, C. (1989). Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben et C.A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur* (pp. 85-102). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Guthrie, J. & Wigfield, A. (2000), Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of reading research*. Vol III. LEA, 403-425.
- Harris, T.L., Hodges, R.E. (1995). *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Newark : International Reading Association.
- Lafontaine, D. (1996). Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : un atout pour la littératie. *Caractères*, 10, 29-40.
- Moore, D.W., Bean, T., Birdyshaw, D., Rycik, J.A. (1999) *Adolescent literacy. A position Statement for the Commission on Adolescent Literacy of the International Reading Association*.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Ouzoulias, A. (2000). *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz.
- Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. In J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond (Eds), *Évaluer le savoir-lire* (pp. 275-317). Montréal : Logiques.
- Schillings (2003) *L'évolution des compétences en lecture de la 1<sup>er</sup> à la 6<sup>e</sup> année primaire*. Monographie réalisée dans le cadre de la recherche « Grandir en l'an 2000 ». [http://www.enseignement.be/index.php?page=24854&navi=862&rank\\_page=24854](http://www.enseignement.be/index.php?page=24854&navi=862&rank_page=24854)
- Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. et David Pearson, P. (1996). *Handbook of reading research*. Vol II. Lawrence Erlbaum Associates.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read*. U.S. Department of Health and Human Services.