

**Conseil de la langue française et de la politique linguistique
Conseil des bibliothèques publiques
Conseil du livre**

**Avis sur les compétences en lecture et les apprentissages y relatifs
en Fédération Wallonie-Bruxelles**

Avis conjoint, adopté en séances plénières du 23 mars 2015 (CLFPL), du 13 mai 2015 (CDBP) et du 19 mai 2015 (CDL).

Cet avis s'inscrit dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire 2014-2019, et plus précisément dans celui du « Pacte pour un enseignement d'excellence », qui veut utiliser les leviers les plus efficaces « pour élever le niveau de performance des élèves, lutter contre l'échec et le redoublement et réduire les inégalités scolaires. »

Toutes les études portant sur l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles constatent des performances particulièrement faibles en compréhension de lecture, et ce quel que soit le moment du cursus évalué.

Ces lacunes apparaissent dès les premières années d'apprentissage de la lecture et sont particulièrement graves pour près d'un élève sur trois, à dix ans (6 % de non-lecteurs et 24 % de lecteurs précaires selon la dernière enquête PIRLS). Par ailleurs le pourcentage de lecteurs atteignant un niveau élevé ou avancé ne dépasse pas 25 %, là où plusieurs pays de référence dépassent 50 %.

Cette situation explique en grande partie les phénomènes d'échec et de décrochage enregistrés par la suite. La compréhension de l'écrit est en effet une compétence transversale requise dans l'acquisition de la plupart des savoirs.

Ces faiblesses sont également handicapantes dans de nombreux secteurs de la vie : travail, santé, citoyenneté, culture... Non résolues, elles fragilisent la société et mettent en péril la démocratie. La maîtrise de l'écrit est en effet une clé importante de la connaissance du monde, de l'autre, de soi. De plus, la forte corrélation observée entre les performances scolaires des élèves et le statut socioéconomique de leur famille montre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles le système ne joue guère son rôle de réducteur d'inégalités.

On notera que les résultats en lecture sont médiocres pour la majorité des élèves de 4^{ème} année primaire (PIRLS 2006 et 2011) et que l'effort devrait donc porter sur l'ensemble de la population du début de la scolarité.

Il s'agit d'une véritable cause d'intérêt général pour le présent de la Fédération Wallonie-Bruxelles et pour son devenir.

Les analyses des enquêtes internationales (PIRLS et PISA) ainsi que les travaux de nombreux chercheurs permettent d'identifier trois défis auxquels fait face l'enseignement de la lecture en FWB.

- 1) Réduire la proportion inquiétante d'enfants conservant des difficultés de déchiffrement du code graphique, difficultés qui apparaissent dès les premiers

apprentissages et qui entravent ensuite les étapes ultérieures de l'apprentissage de la lecture (et partant, de l'ensemble des apprentissages), empêchant au final ces enfants de dépasser un niveau très élémentaire de compréhension des textes écrits.

- 2) Développer chez l'ensemble des élèves des stratégies de compréhension en lecture qui dépassent le simple déchiffrage et la lecture d'énoncés isolés, et qui leur permettent de dégager du sens lors de la lecture des textes, y compris lorsque le sens est implicite et exige un travail d'analyse et d'interprétation. D'après les enquêtes PIRLS, ces compétences avancées en lecture sont moins assurées chez les jeunes de la FWB que dans d'autres pays¹, y compris chez les meilleurs élèves, preuve d'une lacune particulière de notre enseignement à cet égard.
- 3) Améliorer les attitudes générales des élèves vis-à-vis de la lecture, rendre le livre et son usage familiers, en susciter une appréhension spontanée, désacralisée, informelle et autonome, le tout afin de favoriser l'engagement des élèves dans leurs activités de lecture – engagement qui constitue un facteur important dans les performances en lecture selon les analyses de Monseur et Lafontaine sur PISA.

Toutefois il ne faudrait pas considérer que la responsabilité de ce problème incombe à la seule école. Tout l'environnement des enfants est concerné, des parents aux pouvoirs publics, des responsables de la Culture aux écrivains et plus largement aux artistes, des décideurs aux acteurs des moyens de diffusion, des bibliothèques publiques à l'éducation permanente.

La problématique étant globale, la réponse apportée ne peut être que systémique. C'est pourquoi plusieurs instances d'avis ont décidé d'élaborer ensemble un avis à destination des Ministres concernés.

Elles sont confortées dans cette analyse par le « Plan Lecture » qui a été présenté par la Ministre J. Milquet à la dernière Foire du livre, plan qui insiste à raison sur la dimension transversale d'un problème grave qui, même si des frémissements positifs ont pu être constatés récemment, requiert des réponses à la fois urgentes et à la hauteur des défis à relever. Plusieurs démarches ambitieuses doivent donc être mises en place. Le « Plan lecture » envisagé par la Ministre de l'Enseignement, de la Culture et de la petite Enfance propose certaines pistes qui nous semblent aller dans le bon sens. Ainsi, plusieurs propositions visent à favoriser l'accès et la présence des livres auprès des jeunes, et d'autres soulignent l'importance d'établir ou de revoir les référentiels de formation à la lecture et de renforcer la formation initiale en cette matière.

L'amélioration nécessaire des performances en lecture requiert des approches multiples et variées. Il faudrait en effet :

- Sensibiliser les parents et les responsables de l'accueil de la petite enfance à l'importance de l'écrit et du livre, et ce, dès le plus jeune âge des enfants.

¹ Cependant une part des résultats remarquables de la Finlande, par exemple, peut s'expliquer par le rapport graphème/phonème simplissime du finnois. Par comparaison, des difficultés spécifiques au français (complexité des correspondances entre phonie et graphie, élisions, liaisons, lettres muettes... ..) le rendent opaque et compliquent singulièrement l'apprentissage de la lecture (et de l'écriture) de nos élèves.

- Développer la conscience phonologique des enfants et, plus généralement, la « conscience de l'écrit » dans l'enseignement préscolaire.
- Dans l'enseignement primaire, augmenter le temps consacré à la lecture et procéder à un travail sur les textes qui ne se limite pas à des exercices (le plus souvent de questions/réponses portant sur la littéralité), mais qui rende explicites les stratégies d'élaboration et d'interprétation du sens. Travailler un texte, c'est d'abord le questionner.
- Encourager les interactions à partir des textes ; lire, c'est dialoguer avec quelqu'un à travers son écrit.
- Mettre en place une évaluation formative qui permette le repérage et l'identification précoces des difficultés des apprenants, de manière à y remédier rapidement et de façon adaptée².
- Dans les référentiels de l'enseignement fondamental, considérer la lecture comme une compétence transversale, qui peut être acquise à travers plusieurs disciplines³.
- Promouvoir la lecture en dehors de l'école et favoriser partout le contact avec l'écrit. Cette promotion concerne l'ensemble de la population, mais certains programmes doivent cibler spécifiquement les enfants et les personnes peu alphabétisées : la lutte contre l'illettrisme doit être prioritaire.

Recommandations relatives aux apprentissages

Une part de ce qui précède suppose que les apprentissages soient mis en place par de véritables « professionnels de la lecture », suffisamment outillés par leur formation, initiale et continue.

À cet égard, il nous semble indispensable que les efforts s'inscrivent dans une voie qui permette réellement d'instaurer dans les pratiques des enseignants les changements radicaux qui sont nécessaires pour relever les défis évoqués ci-dessus. Si nous souhaitons qu'un réel changement s'opère, plusieurs principes doivent, selon nous, être respectés :

- a) Les pratiques d'enseignement-apprentissage doivent être fondamentalement réorientées pour correspondre effectivement aux objectifs définis par les socles de compétences en matière de lecture⁴ (et de maîtrise du français en tant que langue de scolarisation). Il s'agit de veiller à ce que les enseignants se donnent effectivement pour mission d'apprendre à leurs élèves à utiliser la langue pour produire et décoder du sens, pour transmettre et recevoir des messages, et non prioritairement celle de former des élèves capables d'écrire sans fautes d'orthographe.

² Trop souvent les remédiations consistent à répéter la première approche, alors que celle-ci s'est révélée défailante.

³ C'est le cas en Communauté germanophone depuis la révision des programmes en 2008.

⁴ « Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses ...) ou visuel (image fixe ou animée, dessin, tableau, affiche, film, ...). Le sens construit est déterminé par une interaction entre :

- les caractéristiques du message (intention dominante et structures) ;
- les acquis du lecteur (y compris ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques ; y compris ses dispositions affectives) ;
- les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle le lecteur traite le message.

Dans une situation donnée, le lecteur conçoit un projet en fonction duquel il lira le message» (*Socles de compétences*, p. 11).

La maîtrise des règles de la langue (de son lexique, de sa grammaire) doit être mise au service de la communication ; l'essentiel doit être de pouvoir lire et écrire des mots, des phrases, des textes qui aient du sens pour les interlocuteurs et qui respectent les principales conventions formelles parce qu'elles sont nécessaires à une bonne communication. L'analyse et la pratique grammaticales en classe, ainsi que les outils et discours utilisés pour en rendre compte, sont actuellement encore trop conformes à une tradition liée au mot, à son assignation à une nature et à une fonction, à son inscription dans une phrase souvent décontextualisée, à des fins de correction orthographique dûment exercée et évaluée, le tout dans une appréhension et une terminologie formelle souvent détachées des rapports de sens à l'œuvre dans le discours. La réorientation de l'activité grammaticale vers la construction du sens et son articulation à l'unité textuelle afin d'appuyer les processus de lecture s'avèrent indispensables.

- b) En ce qui concerne la lecture en particulier, il s'agit de faire du déchiffrage et de la capacité à lire au sens strict (le décodage des mots et du sens des phrases isolées) non pas des objectifs en soi, mais des moyens en vue d'une fin plus large : dégager des hypothèses interprétatives pour comprendre la visée d'ensemble d'un texte, se positionner par rapport à celle-ci, la situer par rapport à d'autres textes, etc., soit entrer en dialogue actif avec le texte. Trop d'élèves pensent qu'il faut lire parce que c'est bien de lire en soi, parce que c'est un bon exercice intellectuel, parce que cela permet de retenir l'orthographe des mots, parce qu'il faut avoir lu les textes de notre patrimoine littéraire (même si on ne les a pas compris),... Ce qui signifie que trop d'enseignants envisagent la lecture comme une habileté qu'il s'agit surtout d'exercer, et non comme une compétence qu'il s'agit de mobiliser en vue d'échanger des significations.
- c) Il faut enseigner aux élèves les stratégies de lecture nécessaires pour pouvoir entrer en dialogue avec un texte, et ce, dès les premiers apprentissages de la lecture, afin qu'ils envisagent effectivement la production de sens comme la finalité ultime de la lecture et apprennent progressivement à exploiter ces stratégies.
- d) Les difficultés de décodage, qui apparaissent chez certains élèves très tôt au cours de la première année primaire, entravent ensuite tous les apprentissages successifs de la lecture, engendrant de la fatigue, la démotivation des élèves, et les empêchant d'être disponibles cognitivement pour le travail sur le sens du texte. Sachant cela, il est indispensable que les difficultés rencontrées par les élèves fassent l'objet d'une remédiation rapide et efficace. Il est important également que les élèves en difficulté ne soient pas privés de l'accès au sens par une pédagogie qui, voulant remédier à leurs difficultés de décodage, se concentrerait uniquement sur cet aspect-là. Les défis (1) et (2) ne doivent pas être mis en concurrence : c'est notamment par le travail sur le sens et par l'engagement dans la lecture qu'il suscite que les élèves qui ont des difficultés de déchiffrage seront amenés à les surmonter progressivement.

Pour que ces principes puissent être rencontrés, il nous semble nécessaire :

- i. que la remédiation en lecture soit inscrite structurellement dans les activités d'apprentissage ;

- ii. que les enseignants disposent d'outils pour adapter leurs méthodes d'enseignement aux difficultés des élèves et ne se contentent pas de réitérer avec les élèves en difficulté les procédures qu'ils ont déjà menées avec l'ensemble de la classe ;
- iii. que les enseignants soient donc formés à l'utilisation de plusieurs méthodes d'enseignement de la *lecture-déchiffrage* et à leur combinaison dans des pratiques de remédiation ;
- iv. que leur formation initiale et continue les dote également des savoirs spécifiques relatifs aux *stratégies de compréhension des textes* (inférences, perception de la structure, des intentions du scripteur ...) et à l'enseignement concret de celles-ci ; que l'analyse (et son discours) ainsi que la pratique grammaticales en classe soient réinvesties et réorientées vers la construction du sens, tant en lecture qu'en production écrite, et non plus essentiellement vers l'orthographe (le mot, la phrase, les étiquetages nature/fonctions qui éloignent du sens et orientent la non-complexité des lectures dans les petites classes). Cela implique que la dimension textuelle soit aussi présente que la phrastique et que ces deux dimensions soient articulées.
- v. qu'un collègue d'experts des différentes universités de la FWB puisse, en concertation avec les enseignants des Hautes Écoles, l'inspection et les conseillers pédagogiques, élaborer des modules de formation des instituteurs et des régents à l'enseignement des méthodes évoquées ci-dessus ;
- vi. que ces modules de formation soient exploités ensuite de façon convergente et coordonnée en formation initiale des enseignants, en formation continue, ainsi que par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques du fondamental, de manière à ce qu'un réel changement de paradigme puisse s'opérer.

Le Collège de l'Inspection, de Conseil et de Soutien pédagogiques pourrait être chargé de faire rapport annuellement au Gouvernement sur la mise en œuvre et l'efficacité de ces propositions.

Recommandations spécifiques au secteur du livre

L'apprentissage de la lecture peut être scindé en trois phases : déchiffrage/apprentissage, consolidation des acquis, entretien/développement de ceux-ci.

- L'école est par définition le lieu structurant pour la lecture ; pour la lecture fonctionnelle, qui donne accès aux savoirs, mais aussi pour la lecture « littéraire », à la fois plaisir et découverte.
- Le livre est par essence médiateur de lecture : pas d'apprentissage de la lecture sans livres à l'école (surtout pour les enfants de familles n'en disposant pas ou peu à domicile).
- La lecture s'apprend et s'exerce bien entendu sur support papier mais aussi numérique. Le numérique offre des possibilités nouvelles en matière de lecture et d'apprentissage, mais exige des compétences et un apprentissage adaptés.

Pour être efficace, la promotion de la lecture requiert une action coordonnée qui pourrait se décliner comme suit :

1) Préapprentissage (0 à 6 ans)

- Inciter à la présence du livre dans les crèches : raconter des histoires aux enfants, commenter des images, faire parler.
- En classes préscolaires : développer les animations lecture, en classe et/ou en bibliothèque par les enseignants, par des conteurs, des auteurs et illustrateurs ; lors de ces activités, prévoir des moments d'interaction. Rendre le livre de jeunesse subsidiable dans le cadre d'un décret « livre à l'école » étendu à cet enseignement non obligatoire
- Sensibiliser la sphère périscolaire (garderies, écoles de devoirs, parents) à l'importance des animations lecture.

2) Déchiffrage/apprentissage

- Dès la 1^{ère} année primaire, présence massive de livres en classe : livres pour apprendre à lire, mais aussi livres pour le plaisir de lire, livres pour apprendre en général.

3) Consolidation des acquis (6 à 10 ans)

- Réintroduction significative du livre, sous toutes ses formes et sur tous supports dans l'enseignement :
- Utilisation maximale des budgets alloués par le décret « manuel scolaire » : tous types de livres et outils pédagogiques
- Animations lecture en classe : par les enseignants, les bibliothèques, les opérations du type « classe lecture », « auteur en classe⁵ »,...
- Élargissement de ces animations au monde périscolaire (garderies, écoles de devoirs) : les animateurs se déplacent là où sont les enfants.

4) Entretien et développement des acquis (8 à 18 ans)

- Coordination accrue des synergies entre bibliothèques et écoles autour d'animations littéraires et du livre en général⁶.

Outils :

- i. Encouragement clair à l'utilisation de manuels et autres outils pédagogiques dans toutes les disciplines et à tous les niveaux.
- ii. Révision du décret « manuel scolaire » : ouverture et décloisonnement des genres, concentration des moyens sur les 2 premiers degrés du primaire, liberté et responsabilité des enseignants dans le choix et l'utilisation des outils appropriés (et subventionnés).

⁵ À cet égard, on ne peut que se réjouir de l'extension depuis janvier 2015 de l'opération « Écrivains (ou illustrateurs) en classe » à l'enseignement maternel et à l'ensemble de l'enseignement primaire.

⁶ Ces animations ne doivent pas négliger la littérature belge d'expression française, à laquelle doivent également être sensibilisés les services ayant en charge la rédaction des programmes et des épreuves d'évaluation externe.

- iii. Formation continuée des enseignants sur des thématiques telles que la détection des difficultés en lecture et les remédiations (et l'importance des remédiations immédiates), le choix et l'utilisation du manuel scolaire, l'intégration du livre dans la vie en classe, le numérique pédagogique.
- iv. Formation initiale des enseignants portant sur les mêmes thématiques.
- v. Concertation/coordination entre tous les acteurs : école, bibliothèque, garderie, activités périscolaire, parents, chaîne du livre... Ainsi la Cellule Culture-Enseignement qui propose régulièrement des sélections de livres susceptibles d'intéresser les élèves de 4^e, 5^e et 6^e secondaire (« Au bonheur de lire »), pourrait être associée à la Commission Jeunesse qui choisit « Les incontournables » à destination des plus jeunes.
- vi. Concentration « médiatique » autour du livre et de la lecture à l'école et au-dehors : associer plus étroitement l'enseignement à « La Fureur de lire » en créant parallèlement une semaine de la lecture dans les classes, à l'instar de la « Semaine romande de la lecture ».

Dans un cadre défini par la Commission de Pilotage, une étude universitaire pourrait évaluer les effets d'une telle politique coordonnée et intensive sur le niveau moyen atteint par les jeunes lecteurs après quelques années de fonctionnement (après 2 ans, puis 4 ans, par exemple). Cette étude s'appuierait notamment sur l'analyse détaillée des évaluations externes.

Recommandations spécifiques au secteur de la lecture publique

Le Conseil des Bibliothèques publiques, après concertation avec les Conseils de la langue et du livre, tient à souligner qu'il partage un certain nombre de points de vue exprimés dans leur avis.

Il remarque que les propositions émises par les Conseils du livre et de la langue s'inscrivent dans le paradigme de démocratisation de la culture : rendre accessible la culture à tous. En l'occurrence ici, il s'agit de rendre accessible à tous une pratique culturelle spécifique : la lecture.

Les pistes envisagées, partant du constat des « performances particulièrement faibles en compréhension de lecture et ce quel que soit le moment du cursus évalué », se concentrent sur une amélioration de la qualité de l'offre proposée aux élèves et aux personnes peu alphabétisées.

Depuis toujours concernées par cet enjeu de société, les bibliothèques, plus fortement encore depuis le décret 2009, soutiennent cet enjeu de démocratisation de la lecture en l'articulant au paradigme de démocratie culturelle.

« Démocratisation de la culture et démocratie culturelle ne s'opposent pas. Au contraire, toutes deux sont nécessaires pour mener à bien des politiques culturelles cohérentes. L'articulation entre les deux approches se base sur l'idée que favoriser l'accès aux arts et à la culture ne peut s'envisager qu'avec la participation de chacun,

en tenant compte de sa culture⁷ ».

La position du Conseil des Bibliothèques publiques fera l'objet d'un avis n° 51 qui explicitera, complémentairement à l'avis commun du Conseil de la langue française et de la politique linguistique et du Conseil du livre, les spécificités du point de vue du réseau public de la Lecture.

RECOMMANDATIONS FINALES

**Le Conseil de la langue française et de la politique linguistique,
le Conseil du livre,
le Conseil des bibliothèques publiques,**

sont conscients des moyens importants requis par la politique proposée. Ils n'ignorent pas les difficultés liées au contexte budgétaire actuel. C'est pourquoi ils suggèrent que des sources alternatives de financement soient explorées, comme par exemple une subvention de certains projets culturels et sociaux via la « Dotation Communauté française » de la Loterie nationale. Ils souhaitent vivement que les moyens exceptionnels qui seraient dégagés par cette voie soient concentrés durant au moins 3 ans sur quelques projets stratégiques.

Les Conseils sont persuadés qu'à l'issue de ce délai apparaîtront déjà des résultats visibles et mesurables de la politique concertée qu'ils recommandent.

Enfin, vu l'importance des enjeux pour le devenir des citoyens et de notre société, les Conseils recommandent que la mise en œuvre des mesures proposées soit largement partagée, notamment avec les milieux économiques et sociaux, le secteur des médias et, très spécifiquement, avec les acteurs de l'éducation permanente.

⁷ R. de Bodt, « Culture et vous ? Dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel ». Cultures et démocratie, Bruxelles 2009.