

SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Georges Legros

3

LE DOSSIER

PISA ET LA LITTÉRATIE

- Dominique LAFONTAINE
Des pratiques aux performances :
la littératie chez les jeunes de 15 ans
en Communauté française de Belgique
- Jean-Louis DUMORTIER
Une enquête en suspicion légitime
- Anne SOUSSI et Christian NIDEGGER
Les compétences en compréhension de l'écrit
des élèves romands de 9^e année
- Christine BARRÉ - de MINIAC
La notion de littéracie
et les principaux courants de recherche
- Michel DABÈNE
Réactions à la « notion » de littératie

37

NOTES DE LECTURE

- J.-P. Bernié (dir.)
Apprentissage, développement et significations.
En hommage à Michel Brossard
- L. Allal et al.
Apprendre l'orthographe en produisant des textes
- J. Picoche et J.-Cl. Rolland
Dictionnaire du français usuel.
15000 mots utiles en 442 articles

41

INFORMATIONS

- *La littératie : le rôle de l'école*
(Grenoble, 24-26 octobre 2002)
- *Perspectives croisées sur la lecture et l'écriture*
(Huy, 29-30 octobre 2002)
- *Le lexique : apprentissage et enseignement*
(Grenoble, 13-15 mars 2003)
- *Construction des connaissances
et langage dans les disciplines d'enseignement.*
*L'école et la question
des « communautés discursives »*
(Bordeaux, 3-5 avril 2003)

Équipe éditoriale : Jean-Louis Dufays, **Jean-Louis Dumortier**, Carole Fisher, Roland Goigoux, Yves Reuter, Thérèse Thévenaz

Rien que le soleil qui poudroie...

Vous avez dû être nombreux, au long de cet interminable mois de juin, à guetter le facteur chaque matin et à vous désespérer de ne voir rien venir. « Rien que le soleil qui poudroie et l'herbe qui verdoie », comme cette pauvre Anne, ma sœur Anne, qui peuplait nos lointaines enfances de si délicieux frissons d'angoisse. C'est que, dans notre époque qui ne croit plus ni aux ogres ni aux fées, les frères salvateurs auront dû musarder en chemin, oublieux des appels de détresse, s'attardant devant le premier écran venu pour regarder rouler un quelconque ballon. Et il faut bien avouer que, depuis belle lurette, l'ancien rédac'-chef n'a plus la barbe bleue, mais toute chenue, hélas ! et que ce n'est pas pour mieux vous manger, mon enfant.

Mais la voici enfin, cette « grosse poussière qui vient de ce côté-ci » et qui annonce la délivrance ! Ou, pour changer de ton, « Enfin *La Lettre* vint, et, en pleines vacances,... », comme disait à peu près Boileau. Une *Lettre* pas tout à fait canonique, d'ailleurs, où certaines rubriques sont demeurées vides tandis que le dossier gagnait en volume. Ceci compensant cela, nous n'avons qu'à nous féliciter de la belle et bonne lecture qui nous est proposée ; ce qui ne nous empêchera pas de soupçonner ici le signe d'un retour prochain des questions, déjà agitées par le passé, de l'animation régulière de la *Lettre* et de la création éventuelle d'une vraie revue : le groupe créé par le C.A. pour réfléchir à la politique éditoriale de l'association a du pain sur la planche.

Après le bruit soulevé par les résultats de l'enquête internationale PISA, il a paru judicieux de donner une suite à nos dossiers précédents sur l'évaluation de la lecture (voir *Lettre* 12, 1993 et 14, 1994) ; l'actualité ne souffrant pas de délai, les thèmes annoncés ont été reportés d'autant. Les principaux pays membres de l'association ont cependant réagi diversement à l'invitation qui leur était lancée (un peu dans l'urgence, il faut bien le reconnaître) : le Québec n'a pas cru disposer d'assez d'indications, notamment méthodologiques, pour pouvoir prendre position ; la France a préféré ouvrir un débat théorique sur la notion même de littératie ; seules la Belgique et la Suisse ont fait état de l'enquête elle-même, la première se taillant ici la part du lion, puisque Dominique Lafontaine y présente longuement méthode et résultats et que Jean-Louis Dumortier développe une première réflexion critique sur l'objet mesuré et sur certains risques didactiques que pourrait comporter l'entreprise. Diversité non voulue au départ, mais finalement heureuse, qui élargit la perspective et souligne ainsi, parmi beaucoup d'autres points (on me pardonnera d'épingler celui-là : chacun voit midi à sa montre), la question cruciale des limites du champ ici visé et celle, rarement abordée de front dans l'association, de la place à donner à la littérature : partant de points très différents, J.-L. Dumortier et M. Dabène paraissent exprimer des craintes semblables (le premier, que PISA, s'il devait servir de modèle aux enseignants, ne fasse litière de certaines « brouilles » liées à une pratique réfléchie de la littérature ; le second, que le domaine de la littératie s'arrête « là où commencent les choses sérieuses, la lecture et l'écriture au sens où l'entendent les lettrés ») ; leurs attentes sont-elles pour autant identiques ? Les théories du continuum ne dispensent pas de s'interroger sur le pôle qu'on veut privilégier dans l'action, forcément limitée, où on s'est engagé...

Au demeurant, même si ce numéro n'y fait pas écho, d'autres grands travaux continuent : un groupe prépare, dans le prolongement du débat de Neuchâtel, la consultation sur l'appellation de l'association ; un autre a déjà esquissé les premières grandes orientations du colloque de 2004, qui se tiendra au (et à ?) Québec. Un procès-verbal de la dernière réunion du C.A. devrait vous en apprendre davantage sur ces sujets dans un courrier ultérieur.

Il me reste, pour clore ce dernier éditorial, à remercier d'abord tous ceux qui m'ont aidé pendant ces quelque dix années (« Sœur Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir... d'autre ? ») et sans qui notre *Lettre* n'aurait pas été la réussite – toujours un peu menacée, certes, mais toujours sauvée *in extremis*, comme dans les meilleurs contes – que chacun s'accorde à reconnaître ; à souhaiter ensuite, et avec la même chaleur amicale, plein succès à la nouvelle équipe éditoriale : sous la conduite souriante et efficace de Jean-Louis Dumortier, je ne doute pas qu'elle saura maintenir ce précieux trait d'union et, fût-ce sous d'autres formes, le renforcer et l'enrichir pour notre plus grand profit à tous.

Georges LEGROS

LE DOSSIER

PISA ET LA LITTÉRATIE

DES PRATIQUES AUX PERFORMANCES : LA LITTÉRATIE CHEZ LES JEUNES DE 15 ANS EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

INTRODUCTION

Vue d'ensemble

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans (PISA 2000) a évalué les élèves dans trois domaines, la lecture/écriture (« littératie »¹), la culture résolution de problèmes dans des contextes proches de la vie quotidienne.

La Communauté française de Belgique, avec 31 pays, a participé à l'évaluation PISA. Le test s'est déroulé dans les écoles secondaires au printemps 2000. Nonante-neuf écoles ont été concernées par l'enquête ; 2 818 élèves ont été testés.

PISA est piloté par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et administré sur le plan technique par un consortium de centres de recherches dirigé par ACER (*Australian Council of Educational Research*). Il est le fruit d'une coopération entre l'ensemble des pays participant au programme, qui ont la possibilité de le nourrir ou de le critiquer via les sessions d'échanges et de discussion réunissant plusieurs fois par an leurs représentants. PISA, il faut y insister, n'est pas un programme d'évaluation élaboré en cercle fermé par quelques experts travaillant pour l'OCDE, c'est le résultat des interactions entre des experts venus de différents horizons linguistiques et culturels, les représentants officiels des pays membres au Bureau des pays participants de l'OCDE et les gestionnaires nationaux.

Présentation du dispositif général d'enquête

Population concernée et échantillon

- 32 pays ont participé au PISA en 2000 et 13 autres pays les rejoindront en 2002 (PISA+).
- Chaque pays a testé un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans reflétant la diversité du paysage éducatif du pays. Dans chaque pays, un minimum de 150 écoles devaient être impliquées². Dans chaque école, 35 élèves participaient à l'évaluation. Les écoles retenues l'ont été de façon aléatoire, parmi la liste officielle. A l'intérieur des écoles, 35 élèves ont été désignés au hasard sur la liste de tous les élèves de 15 ans fréquentant l'établissement. Les mêmes règles de sélection ont été appliquées dans l'ensemble des pays et leur application a été contrôlée de façon étroite par un expert en échantillonnage.
- Tous les élèves dans leur 15^e année étaient potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire³. Dans certains pays (par exemple, la Finlande, le Royaume-Uni, l'Australie, la Pologne), tous ou quasi tous les élèves de 15 ans fréquentent un même niveau d'études (l'équivalent de notre 4^e année

¹ La « littératie » englobe à la fois des capacités de lecture et d'écriture et se définit plus généralement comme un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il permet à l'individu de développer ses connaissances par le canal de l'écrit. La notion de « littératie » recouvre des aspects cognitifs (compétences, démarches, habiletés, stratégies...) et non cognitifs (attitudes, motivation, intérêt envers l'écrit...). Le cadre conceptuel pour l'évaluation de la « littératie » dans PISA est décrit dans la brochure OCDE (1999).

² L'obligation de tester 150 écoles s'applique à la Belgique comme pays.

³ Plus précisément, ont été retenus les élèves nés en 1984. Comme le test a eu lieu de mars à mai 2000, tous les élèves ont donc 15 ans accomplis, et certains ont déjà 16 ans. Les élèves « à l'heure » (qui n'ont redoublé aucune année) sont en 4^e secondaire.

DOSSIER

d'enseignement secondaire). Dans d'autres pays (tels la Belgique, la France, l'Allemagne, la Suisse), les élèves de 15 ans se répartissent sur plusieurs niveaux d'études, en raison du redoublement. Les parcours d'apprentissage des élèves en Communauté française sont différenciés (filières d'enseignement ou options), alors que dans d'autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un programme unique ou fort semblable.

Pourcentages d'élèves testés par année d'études

Année d'études	Communauté française
1 ^{re}	0.4
2 ^e	8.7
3 ^e	34
4 ^e	55.4
5 ^e	1.1
6 ^e	0.06
Données manquantes	0.3
Total	100 %

En Communauté française, on constate que seulement 55 % des élèves sont en 4^e et fréquentent donc l'année d'études que tous auraient dû atteindre s'ils n'avaient pas connu le redoublement. La Communauté française est, avec l'Allemagne, la France et le Luxembourg l'un des systèmes éducatifs où les taux de retard scolaire sont les plus élevés. Dans environ la moitié des pays participant au PISA, se pratique la « promotion automatique » : tous les élèves progressent avec leur groupe d'âge, sans jamais répéter une année complète.

Pourcentages d'élèves issus de l'immigration

Dans l'échantillon de la Communauté française, 82 % des élèves de 15 ans sont d'origine belge (ils sont nés en Belgique et au moins un de leurs parents est né en Belgique) ; 13 % sont nés en Belgique, mais leurs deux parents sont d'origine non belge ; 5 % sont nés à l'étranger. La moyenne OCDE de « natifs du pays » est de 91 %. La Communauté française compte donc un peu plus d'élèves d'origine étrangère que la moyenne des pays de l'OCDE. Elle est, avec l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, la Suisse, l'Allemagne, le Luxembourg et les États-Unis, parmi les pays qui en comptent le plus.

Langue parlée à la maison

D'après leurs indications, 91 % des élèves de 15 ans parlent habituellement le français à la maison, 0,7 % parlent le néerlandais ou l'allemand, 3 % une autre langue de l'Union européenne et 5,5 % une autre langue étrangère (hors UE). Le pourcentage parlant la langue du test à la maison ou une autre langue officielle du pays est légèrement inférieur à la moyenne OCDE (94,5 %).

Contenu et méthodes de l'évaluation PISA

- Tous les élèves de tous les pays participants passent des épreuves identiques, qui ont été traduites dans les différentes langues au départ de deux versions sources, l'une en anglais, l'autre en français. Les contrôles portant sur la qualité et l'équivalence des traductions ont été extrêmement rigoureux et bien plus sévères qu'ils ne l'avaient été dans les études antérieures.
- Les procédures de passation sont standardisées (les consignes sont les mêmes dans les différents pays) et des contrôles, indépendants du pays, ont été effectués afin de vérifier si les procédures standard prévues étaient bien respectées. Les épreuves d'évaluation devaient partout être administrées par des personnes « extérieures », soit par du personnel extérieur à l'établissement, soit, le cas échéant, par une personne de l'établissement dûment formée pour cette tâche, mais qui ne pouvait être le professeur d'aucun des élèves évalués.
- PISA 2000 est une évaluation papier-crayon, d'une durée de 2 heures par élève.

DOSSIER

- Il comporte des questions à choix multiple et une proportion importante de questions à réponse ouverte, où l'élève doit élaborer sa propre réponse. Les questions ouvertes sont corrigées sur la base de grilles de correction critériées et standardisées. Les correcteurs sont spécifiquement entraînés pour cette tâche. La fidélité des corrections a été contrôlée, sur le plan national, par une procédure de correction multiple des questions ouvertes (4 correcteurs). Un contrôle international de la fidélité des corrections a été en outre effectué. Les analyses ont montré que le taux de concordance entre les correcteurs dépassait 90 % dans 24 pays sur 32. En Communauté française, le taux de concordance entre correcteurs est de 92,2 %. Dans l'ensemble, on ne doit pas craindre de problèmes de subjectivité ou de laxisme excessif dans certains pays.
- L'ensemble des questions a été réparti en 9 formes de carnets différents. Chaque carnet comporte un noyau commun d'items, au départ duquel l'équivalence des carnets peut être assurée par des procédures statistiques.
- Les élèves complètent un questionnaire de contexte d'une durée de 30 minutes. Plus de 40 questions leur sont posées à propos de leur environnement familial, de leurs loisirs, de l'établissement qu'ils fréquentent, de leur implication dans la vie scolaire.
- Les chefs d'établissement complètent également un questionnaire de contexte portant sur les caractéristiques et le fonctionnement de l'établissement dont ils ont la responsabilité.
- Des contrôles de qualité stricts sont effectués à toutes les étapes du processus (traduction des tests, échantillonnage, administration et correction des tests).
- Les résultats en lecture sont présentés sur des échelles de compétences ; sur chaque échelle, 5 niveaux de compétences hiérarchisés ont été définis. A chaque niveau correspondent des tâches de lecture. Grâce à ces échelles, on peut, pour chacun des niveaux, appréhender le type de tâches que les élèves sont capables d'accomplir avec une certaine réussite.
- Pour la « littératie », quatre échelles différentes existent : une échelle spécifique à chacune des trois démarches – retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte – et une échelle dite combinée, qui regroupe les résultats des trois échelles spécifiques.
- Sur les échelles, les résultats sont exprimés en scores standardisés ; la moyenne est de 500 et l'écart type de 100. Les résultats au-dessus de 500 sont supérieurs à la moyenne et les résultats en dessous de 500 sont inférieurs à la moyenne. Il n'y a pas de maximum ni de minimum sur ces échelles ; les scores ne représentent ni des points ni des pourcentages de réussite. Le principe est d'exprimer les scores en écarts par rapport à une moyenne fixée arbitrairement à 500, afin de faciliter les comparaisons d'une échelle et d'une étude à l'autre.

Publications disponibles

PISA est un programme d'une grande sophistication sur le plan technique et il est malaisé de rendre compte de façon synthétique de toute sa richesse et de sa complexité méthodologiques. Ceux qui souhaitent en savoir plus sur sa mise en œuvre et ses caractéristiques se reporteront au document « Une présentation du dispositif d'enquête », téléchargeable sur le site de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche (<http://www.agers.cfwb.be>) ou au rapport international complet. Des exemples de textes et de questions sont également accessibles sur le même site. D'autres informations peuvent encore être obtenues en visitant le site de l'OCDE, sur lequel un rapport technique volumineux sera accessible d'ici peu : <http://www.pisa.oecd.org>.

Le rapport international publié par l'OCDE s'intitule *Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001). Le titre annonce implicitement que d'autres documents suivront ; sur le site de l'OCDE mentionné ci-dessus, se trouve le programme de publication des rapports thématiques approfondis envisagés pour 2002 et 2003. En Communauté française, les analyses sont également loin d'être terminées¹ ; des publications approfondies sont en cours d'élaboration.

¹ Un numéro du *Point sur la recherche en éducation* spécialement consacré à PISA sort en juin 2002. Un numéro spécial des *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale* de l'Université de Liège y sera également consacré. Ce numéro devrait être disponible en septembre 2002 ; il sera annoncé sur le site <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/structure/Publications.html>

DOSSIER

Organisation du présent article

L'article présentera tout d'abord une approche du profil des élèves de 15 ans dans le domaine de la « littératie » en examinant leurs performances moyennes, mais aussi leur répartition en différents niveaux de performances et la manière dont les résultats se distribuent, afin d'estimer les disparités d'acquis. Faut de place, les performances des élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles (sexe, langue parlée à la maison), de leur parcours scolaire (année d'études, forme d'enseignement fréquentée) ou de leur environnement familial (profession des parents, origine immigrée...) ne seront pas présentés ici¹. Cette analyse plonge au cœur de la problématique sensible de l'équité de notre système éducatif, en examinant les écarts de performances entre certains groupes d'élèves et en évaluant le risque que certains encourent de se retrouver en grande difficulté face à l'écrit, tout cela sous l'angle de la comparaison internationale. Enfin, on se penchera sur d'autres composantes essentielles de la « littératie » en analysant les informations disponibles sur les pratiques de lecture, les attitudes et la motivation par rapport à la lecture.

PROFILS DE PERFORMANCES DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN « LITTÉRATIE »

Cette section présente le tableau des performances des élèves dans le domaine de la « littératie ».

- Elle établit d'abord leur répartition sur les cinq niveaux de l'échelle combinée de performances.
- Les résultats des élèves sur les différentes échelles (moyennes et dispersion) sont ensuite examinés.

Proportion d'élèves se situant à chacun des niveaux de l'échelle de performances (en pourcentage)

Dans le tableau suivant, ne sont reprises que les données relatives aux pays le mieux (Finlande) et le moins bien classés (Mexique), aux deux Communautés belges et à la moyenne OCDE.

PAYS	NIVEAUX DE PERFORMANCES						TOTAL
	En dessous du niveau 1 (moins de 335 points)	Niveau 1 (de 335 à 407 points)	Niveau 2 (de 408 à 480 points)	Niveau 3 (de 481 à 552 points)	Niveau 4 (de 553 à 626 points)	Niveau 5 (plus de 626 points)	
Finlande	1,7	5,2	14,3	28,7	31,6	18,5	100 %
Belgique (Com. flamande)	4,1	7,6	14,3	27,3	31,1	15,6	100 %
Moyenne des pays OCDE	6,0	11,9	21,7	28,7	22,3	9,5	100 %
Belgique (Com. française)	12,3	15,9	20,0	24,0	20,4	7,5	100 %
Mexique	16,1	28,1	30,3	18,8	6,0	0,9	100 %

¹ Pour ces analyses, on se reportera à Lafontaine (2002).

Les différents niveaux de « littératie » dans PISA¹

Niveau 1 (de 335 à 407 points)

Les élèves sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

Les élèves sont capables d'effectuer des tâches de base en lecture, telles que retrouver des informations linéaires, faire des inférences de niveau élémentaire dans des textes variés, dégager le sens d'une partie du texte et le relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer des tâches de lecture de complexité modérée telles que repérer plusieurs éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et les relier à des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau 4 (de 553 à 626 points)

Les élèves de ce niveau sont capables de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau 5 (plus de 626 points)

Les élèves sont capables d'accomplir des tâches de lecture élaborées, telles que gérer de l'information difficile à retrouver dans des textes non familiers, faire preuve d'une compréhension fine et déduire quelle information du texte est pertinente par rapport à la tâche, être capable d'évaluer de manière critique et d'élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécifiques et développer des concepts contraires aux attentes.

Niveau 5 (plus de 626 points)

Les élèves se situant au niveau 5 sont capables d'accomplir des tâches de lecture très sophistiquée. Dans les pays de l'OCDE, 10 % des élèves en moyenne se situent au niveau 5 sur l'échelle combinée de lecture. En Communauté française de Belgique, ils sont 7,5 %.

Niveau 4 (entre 553 et 626 points)

Les tâches au niveau 4 sont encore complexes et exigeantes. Un tiers des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 4, mais ils sont plus de 50 % dans ce cas en Finlande. En Communauté française de Belgique, la proportion d'élèves atteignant au moins le niveau 4 est de 28 %. Cette proportion est un peu inférieure à la moyenne de l'OCDE (31 %).

Niveau 3 (de 481 à 552 points)

Dans les pays de l'OCDE, 60 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 3 (ceci incluant les élèves des niveaux 4 et 5). En Communauté française de Belgique, un peu plus de la moitié des élèves seulement (52 %) atteignent ou dépassent le niveau 3. Ceci signifie, hélas !, que presque la moitié des élèves de 15 ans (48 %) se situent à des niveaux (2, 1 et en dessous de 1) où les tâches de lecture à accomplir sont relativement simples.

Niveau 2 (de 408 à 480 points)

Dans les pays de l'OCDE, 82 % des élèves en moyenne atteignent au moins le niveau 2. En Communauté française de Belgique, c'est le cas de 72 % des élèves.

¹ Cette description des niveaux est extraite de la brochure *Enquête PISA 2000. Compétences des élèves romands de 9^e année : premiers résultats*, éditée par l'Institut de recherche et de documentation pédagogique.

DOSSIER

Niveau 1 (de 335 à 407 points) ou inférieur au niveau 1 (en dessous de 335 points)

Les tâches les plus simples dans PISA demandent autre chose que de lire couramment des mots... La « littératie », telle que définie dans PISA, met l'accent sur la lecture comme outil pour apprendre et se développer sur le plan personnel, et ne se préoccupe pas de la maîtrise des savoirs techniques les plus élémentaires. Aucune tâche ne porte sur la capacité de lire et de reconnaître des mots isolés. Même les tâches les plus simples du niveau 1 cherchent à évaluer si les élèves sont capables de retrouver de l'information, de construire le sens ou de réfléchir sur le texte. Dans ce cas, les textes sont courts, simples, familiers, et les processus cognitifs à mettre en œuvre peu exigeants, mais il s'agit toujours bien de compréhension.

Les élèves classés en dessous du niveau 1 ne se sont pas montrés capables de réussir au moins 50 % de ces tâches de lecture simples. Ceci ne signifie pas qu'ils n'ont aucune compétence en lecture et encore moins qu'ils sont analphabètes. On peut cependant craindre que leurs compétences en lecture se révèlent trop peu développées pour leur permettre d'acquérir des connaissances par la lecture de documents ou de textes écrits. Leur niveau est sans doute trop faible pour leur permettre de tirer véritablement profit d'activités d'enseignement et de formation et pourrait aussi entraver leur accès à l'emploi ou leur insertion sociale.

Dans la zone OCDE, 12 % des élèves en moyenne sont au niveau 1 et 6 % en dessous du niveau 1, mais les variations entre pays sont considérables. En Communauté française de Belgique, ces proportions sont respectivement de 16 % et 12 %. Ce résultat est alarmant : la Communauté française de Belgique fait ainsi partie, avec le Mexique (16 %) et le Luxembourg (14 %), des rares pays où la proportion d'élèves en dessous du niveau 1 dépasse 10 % des élèves.

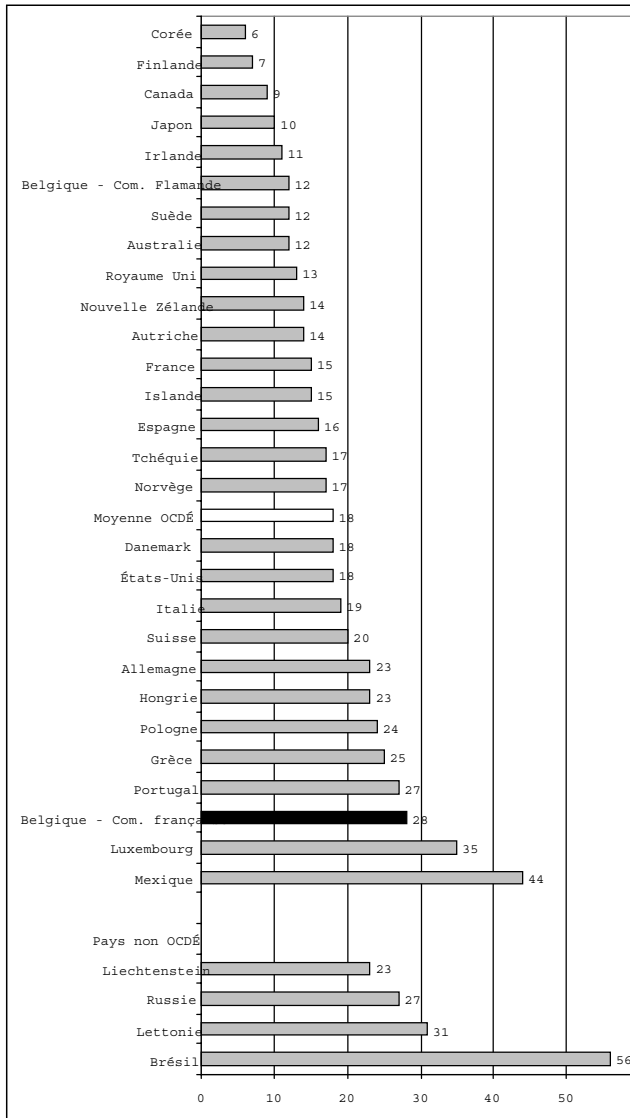
Les analyses menées pour tenter de cerner le profil des élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 montrent¹ que les garçons y sont sur-représentés (60 % du groupe). 80 % de ces élèves accusent un retard scolaire. La plupart d'entre eux sont issus de milieux sociaux peu favorisés et la moitié sont d'origine immigrée. Le niveau d'éducation de leurs parents est généralement faible (50 à 60 % des parents ont un niveau d'éducation qui ne dépasse pas le secondaire inférieur).

Le fait que près de 28 % de nos élèves de 15 ans affichent un niveau de « littératie » très faible est un trait propre à notre système éducatif. Il ne s'agit pas là de la simple traduction ou conséquence d'une moyenne des résultats relativement basse. D'autres pays qui obtiennent une moyenne en lecture proche de la Communauté française de Belgique, comme l'Espagne, par exemple, ont cependant des proportions d'élèves aux compétences très faibles inférieures à 20 %. Comme le montrent les graphiques ci-dessous, les systèmes éducatifs qui présentent un profil de répartition entre les niveaux de compétences proche de celui de la Communauté française de Belgique sont l'Allemagne et la Suisse, avec une proportion d'élèves de niveaux 4 et 5 un peu inférieure à 30 % et des proportions d'élèves très faibles importantes (égales ou supérieures à 20 %).

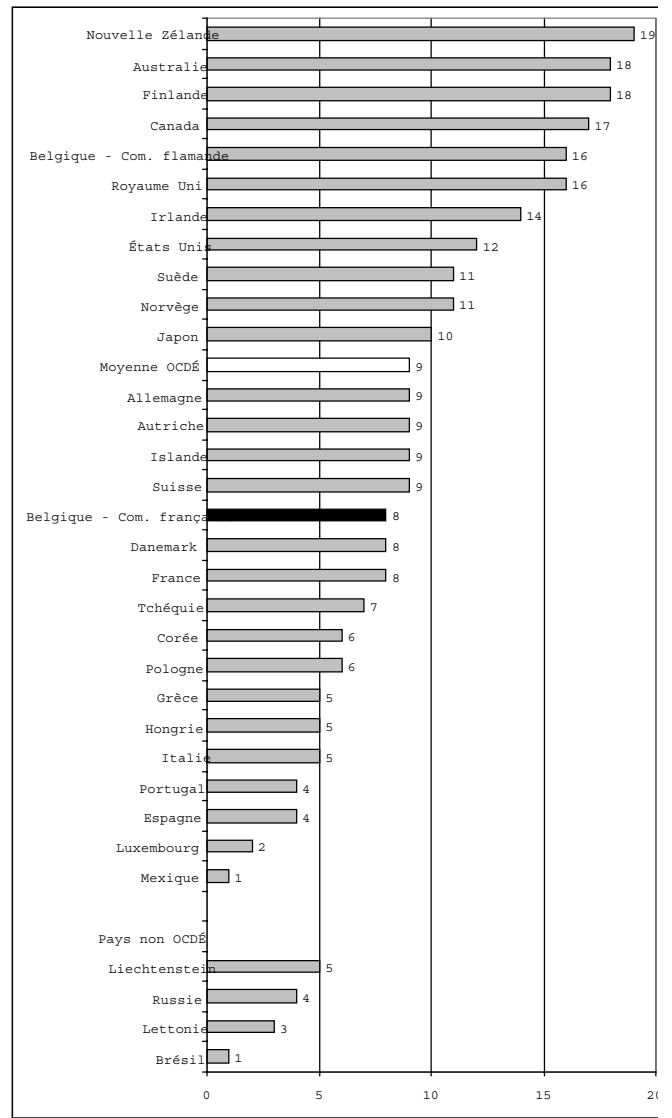
¹ Pour plus de détails sur ces questions, on se reportera à Lafontaine (2002).

DOSSIER

Pourcentages d'élèves de 15 ans
aux niveaux 1 et inférieur à 1 et au niveau 5 sur l'échelle de lecture, par pays



Niveau 1 et en dessous de 1



Niveau 5

DOSSIER

PERFORMANCES MOYENNES DES PAYS¹

Échelle combinée de lecture

Les élèves des pays ci-contre réalisent des performances qui surpassent de manière statistiquement significative celles des élèves testés en Communauté française de Belgique	Finlande, Canada, Communauté flamande de Belgique, Nouvelle-Zélande, Australie, Irlande, Corée, Royaume-Uni, Japon, Suède, Autriche, Islande, Norvège, France
Les élèves des pays ci-contre réalisent des performances qui ne se distinguent pas de manière statistiquement significative de celles des élèves testés en Communauté française de Belgique	États-Unis, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , Danemark, Suisse, Espagne, République tchèque, Italie, Allemagne, Liechtenstein*, Hongrie, Pologne, CFB, Grèce, Portugal, Russie*, Lettonie*
Les performances des élèves des pays ci-contre sont statistiquement inférieures à celles des élèves testés en Communauté française de Belgique	Luxembourg, Mexique, Brésil*

NOTE TECHNIQUE : DES ÉCARTS STATISTIQUEMENT SIGNIFICATIFS

PISA ne porte pas sur l'ensemble des jeunes de 15 ans (la population) des pays participants, mais sur des échantillons représentatifs de cette population. Ainsi, les résultats d'un pays sont estimés sur la base de ceux obtenus par les élèves de l'échantillon de ce pays. Dans toute situation de ce type, il faut impérativement tenir compte de ce que l'on appelle une erreur d'échantillonnage, qui dépend notamment de la taille de l'échantillon (plus l'échantillon est grand, moins l'erreur de mesure est importante). À cet effet, à côté des scores moyens estimés pour chacun des pays, on dispose d'un intervalle de confiance dans lequel se situe la valeur « réelle » du score (celle que l'on obtiendrait si l'on testait tous les élèves).

En examinant si les écarts entre les pays sont statistiquement significatifs dans les résultats, on tient compte des erreurs d'échantillonnage. Un écart entre deux pays est considéré comme statistiquement significatif s'il a été prouvé, par une méthode statistique, que cet écart a moins de 5 % de chances d'être dû au hasard, compte tenu des erreurs d'échantillonnage. Les écarts qui ne se sont pas révélés statistiquement significatifs sont à considérer avec la plus grande prudence.

Comme, en Communauté française de Belgique, l'échantillon d'écoles n'est pas très important en nombre (l'obligation de tester 150 écoles s'appliquant à la Belgique comme entité nationale et non aux Communautés), l'erreur d'échantillonnage est relativement importante. Ceci explique que les résultats de la Communauté française ne se distinguent pas significativement de ceux d'un large groupe de pays.

Le score moyen en Communauté française de Belgique sur l'échelle combinée en lecture se situe un peu en dessous (0,2 écart type) de la moyenne des pays de l'OCDE, mais, il faut le souligner, il ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de cette moyenne ni du score de celui d'un large groupe de pays comprenant les États-Unis, le Danemark, la Suisse, l'Espagne, la République tchèque, l'Italie, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, la Grèce, le Liechtenstein, le Portugal et la Russie. Les performances de la Communauté flamande, supérieures de plus de 0,5 écart type à celles de la Communauté française, sont d'un très bon niveau sur le plan international, puisqu'elles figurent à la 3^e place du classement, derrière celles de la Finlande et du Canada.

Les résultats des trois autres pays ou communautés francophones (France, Suisse romande et Québec²), il faut le souligner, sont significativement supérieurs à ceux de la Communauté

¹ C'est délibérément que nous ne reproduisons pas ici les scores standardisés des pays. Le fait que ceux-ci soient standardisés sur 500 tend à donner l'impression que les écarts entre pays sont plus importants qu'ils ne le sont en réalité. Seuls, finalement, sont à prendre en considération les écarts significatifs sur le plan statistique : c'est pourquoi nous nous en tenons ici à cette présentation. Les données chiffrées complètes figurent dans le rapport international (OCDE, 2001).

* Pays non membres de l'OCDE.

² Le Québec obtient des scores un peu supérieurs à la moyenne du Canada (Bussièrre et al, 2002).

DOSSIER

française de Belgique. Ceux qui croient voir dans la difficulté intrinsèque de la langue française ou dans la dominante anglo-saxonne de l'origine du matériel d'évaluation l'une des raisons des piètres performances de la Communauté française, auront du mal à rendre compte des écarts importants observés entre les quatre communautés linguistiques francophones, le Québec se situant en tête de classement, la Suisse romande au-dessus de la moyenne, la France à la hauteur de la moyenne et la Communauté française en dessous de la moyenne.

Après avoir examiné les résultats sur l'échelle combinée de lecture, qui regroupe toutes les questions de l'évaluation, il est intéressant de se pencher sur les résultats observés par type de démarche : retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir sur le texte.

Échelles de performances par type de démarche

« Retrouver de l'information »	« Interpréter un texte »	« Réfléchir sur le texte »
Performances statistiquement supérieures à celles de la Communauté française de Belgique		
Finlande, <i>Communauté flamande de Belgique</i> , Australie, Nouvelle-Zélande, Canada, Corée, Japon, Irlande, Royaume-Uni, Suède, France, Norvège	Finlande, <i>Communauté flamande de Belgique</i> , Canada, Australie, Irlande, Nouvelle-Zélande, Corée, Suède, Japon, Islande, Royaume-Uni, Autriche, France, Norvège	Canada, Royaume-Uni, Irlande, Finlande, Japon, Nouvelle-Zélande, Australie, Corée, <i>Communauté flamande de Belgique</i> , Autriche, Suède, États-Unis, Norvège, Espagne, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , Islande, Danemark, France, Suisse
Performances qui ne se distinguent pas de manière statistiquement significative de celles de la CFB		
Autriche, Islande, États-Unis, Suisse, Danemark, <i>Moyenne des pays</i> , Liechtenstein*, Italie, Espagne, Allemagne, République Tchèque, Hongrie, CFB, Pologne, Portugal, Lettonie*, Russie*, Grèce	États-Unis, <i>Moyenne des pays OCDE</i> , République tchèque, Suisse, Danemark, Espagne, Italie, Allemagne, Liechtenstein*, Pologne, CFB, Hongrie, Grèce, Portugal, Russie*, Lettonie*	Grèce, Suisse, République tchèque, Italie, Hongrie, Portugal, Allemagne, Pologne, Liechtenstein*, CFB, Lettonie*, Russie*, Mexique, Luxembourg
Performances statistiquement inférieures à celles de la Communauté française de Belgique		
Luxembourg, Mexique, Brésil*	Luxembourg, Mexique, Brésil*	Brésil*

Comme on peut le voir, les résultats moyens sont moins bons pour la démarche *Réfléchir sur le texte*. Pour celle-ci, les performances des élèves de la Communauté française de Belgique sont de manière significative en dessous de la moyenne OCDE, alors que ce n'est pas le cas pour les deux autres. On peut à cet égard affirmer, sans grand risque de se tromper, que les élèves de la Communauté française de Belgique sont relativement peu familiers d'une évaluation écrite portant sur un tel aspect et que c'est surtout lors des deux dernières années de l'enseignement secondaire général que ce type de démarche sera sollicité. Pour les deux autres échelles – *Retrouver des informations* et *Interpréter le texte* –, le niveau de performances est sensiblement équivalent. Il faut souligner qu'il n'existe pas dans l'évaluation PISA de hiérarchie de complexité entre ces trois démarches. Le test a été conçu en sorte que, pour chacune d'elles, soient proposés des items plus difficiles et des moins difficiles, portant sur des documents de longueur et de complexité inégales, afin que l'on puisse précisément effectuer le type de diagnostic qui vient d'être posé.

Dispersion des résultats

Ce qui frappe en Communauté française de Belgique, et qui a déjà été souligné en examinant les proportions d'élèves par niveau, c'est, davantage que la moyenne, l'ampleur de la dispersion des résultats. Avec un écart type de 111, la Communauté française de Belgique est, avec l'Allemagne, le système éducatif où l'hétérogénéité des performances est la plus accentuée.

* Pays non-membres de l'OCDE.

DOSSIER

Il faut souligner à cet égard que les caractéristiques de la population cible de PISA – les élèves de 15 ans, où qu'ils soient dans leur scolarité – sont de nature à mettre particulièrement en évidence ces disparités. Dans d'autres enquêtes, qu'elles soient internationales ou nationales, le choix comme population d'une ou de deux années d'études consécutives a tendance à écrémer le groupe d'âge et à laisser « hors champ » les élèves les plus faibles, notamment tous ceux qui ont plus d'une année de retard ; or ces derniers représentent plus de 9 % des élèves de 15 ans dans PISA. L'ampleur des disparités y apparaissait donc moindre, sans être toutefois négligeable.

ATTITUDES ET HABITUDES DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE

Le niveau de « littératie » des jeunes de 15 ans ne se juge pas seulement à leurs performances cognitives. La notion de « littératie » s'étend à des aspects non cognitifs et notamment à tout ce qui concerne le degré de familiarité et d'engagement par rapport à la chose écrite¹. Au-delà des performances, il est intéressant de se pencher sur les pratiques et habitudes de lecture des jeunes (que lisent-ils ? avec quelle fréquence ?), ou encore sur leurs attitudes ou leur motivation envers la lecture (aiment-ils lire ? quelles raisons les motivent à lire ?).

Trois ensembles de questions ont été consacrés dans PISA à mesurer le degré et le type d'engagement des jeunes dans la lecture.

- Temps consacré à la lecture : on demande aux élèves combien de temps par jour ils passent habituellement à lire pour le plaisir. Ceux-ci doivent répondre en choisissant une des catégories parmi les cinq possibilités proposées (de « Je ne lis pas pour le plaisir » à « Plus de deux heures par jour »).
- Diversité des lectures : les élèves doivent indiquer à quelle fréquence ils lisent chacun des types d'écrits parmi une liste comportant les journaux, les magazines, les livres de fiction, les livres de documentation, les bandes dessinées, le courrier électronique et les pages Web.
- Intérêt et attitudes envers la lecture : une échelle comprenant neuf affirmations – positives ou négatives – envers la lecture est soumise aux élèves. Ceux-ci doivent indiquer dans quelle mesure ils sont d'accord avec chacune des propositions.

Temps consacré à la lecture²

Dans le domaine des pratiques de lecture et des attitudes, d'importantes différences sont généralement constatées entre les garçons et les filles. C'est pourquoi leurs résultats seront en général présentés de façon séparée ci-après.

Nombre d'heures consacrées *par jour* à lire pour le plaisir
(Les résultats sont exprimés en pourcentage)

	Filles	Garçons
Je ne lis pas pour mon plaisir	30	42
Moins d'une demi-heure par jour	23	24
Entre une demi-heure et une heure par jour	28	24
Une à deux heures par jour	14	7
Plus de deux heures par jour	5	3

Une proportion importante de jeunes de 15 ans déclarent ne pas lire du tout pour leur plaisir. C'est le cas de 30 % des filles et de 42 % des garçons. A l'opposé, une minorité de jeunes (19 % des filles, 10 % des garçons) affirment lire plus d'une heure par jour pour leur plaisir. La proportion d'élèves ne lisant pas pour leur plaisir est un peu supérieure à la moyenne enregistrée dans les pays de l'OCDE (32 %) et la proportion d'élèves lecteurs assidus un peu inférieure à cette moyenne (15 %).

¹ Voir l'article de C. Barré-de Miniac dans le présent numéro.

² Les résultats qui suivent sont tous fondés sur les déclarations des élèves, non sur des constats objectifs. Ils sont donc à prendre avec prudence. Les réponses des élèves peuvent en effet avoir été influencées par la désirabilité sociale (tendance à fournir des réponses conformes aux normes et attentes sociales).

DOSSIER

Diversité des lectures

Fréquence à laquelle les élèves lisent les types d'écrits suivants
(Les résultats sont exprimés en pourcentage)

	Filles		Garçons	
	Jamais ou presque jamais	Au moins une fois par mois	Jamais ou presque jamais	Au moins une fois par mois
Revue	19	81	27	73
Bandes dessinées	52	48	38	62
Livres de fiction (romans, nouvelles, récits)	54	46	64	36
Livres de documentation	62	38	60	40
Courrier électronique ou pages Web	68	32	49	51
Journaux	50	50	45	55

Le type d'écrit dans la lecture duquel les jeunes s'investissent le plus massivement, garçons et filles confondus, est le magazine. Une majorité d'élèves déclarent en lire très régulièrement. La lecture des autres types d'écrit, et en particulier des livres, est moins fréquente. L'une des particularités de la Communauté française de Belgique est que les jeunes y lisent, plus régulièrement qu'ailleurs, des bandes dessinées – la renommée de la bande dessinée belge y est certainement pour quelque chose – et plus rarement des journaux. En moyenne, 77 % des élèves de 15 ans lisent régulièrement le journal ; en Communauté française, c'est le cas d'à peine plus de la moitié d'entre eux.

Intérêt et attitudes envers la lecture

Pourcentage d'élèves en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes à propos de la lecture

	Filles		Garçons	
	Pas du tout d'accord ou pas d'accord	D'accord ou tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord ou pas d'accord	D'accord ou tout à fait d'accord
Je ne lis que si j'y suis obligé(e)	65	35	49	51
La lecture est un de mes loisirs favoris	61	39	75	25
J'aime parler de livres avec d'autres personnes	57	43	72	28
J'ai du mal à finir les livres	63	37	59	41
Je suis content(e) quand je reçois un livre en cadeau	50	50	64	36
Pour moi, la lecture est une perte de temps	81	18	67	33
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque	43	57	59	41
Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin	59	41	43	57
Je ne peux pas rester assis(e) tranquillement à lire plus de quelques minutes	73	27	63	37

De l'échelle d'attitudes envers la lecture se dégagent des résultats assez peu favorables à la lecture, en particulier chez les garçons. Cette tendance est assez générale dans les pays de l'OCDE. Ainsi, pour près d'un tiers des garçons, la lecture est une perte de temps. Plus de la moitié ne lisent que sous la contrainte (« Je ne lis que si j'y suis obligé ») ou pour des motifs utilitaires (« Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin »). En revanche, pour quatre filles sur dix environ, la lecture reste un de leurs loisirs de prédilection, qui fait l'objet d'échanges sociaux avec les autres. La moitié des filles se déclarent contentes de recevoir un livre en cadeau et plus de la moitié (57 %) aiment fréquenter bibliothèques et librairies (contre 40 % des garçons).

Engagement dans la lecture

Les résultats aux différentes questions relatives aux pratiques et attitudes dans le domaine de la lecture ont été synthétisés dans un indice général « d'engagement dans la lecture »¹. Les lecteurs les plus engagés, d'après cet indice, lisent fréquemment pour leur plaisir, lisent un éventail diversifié d'écrits et se distinguent par des attitudes favorables envers la lecture. À côté des performances en lecture, ce degré d'engagement représente une composante essentielle de la « littératie », qui augure du développement des compétences en lecture au-delà du cadre scolaire. Un jeune qui s'est engagé dans un rapport de familiarité avec l'écrit tel qu'il voit dans ce médium un moyen puissant, voire agréable, d'enrichir ses connaissances, a assurément de plus grandes chances de se développer sur le plan personnel et social que celui pour qui l'écrit reste chose étrange et rebutante.

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). Les valeurs de l'indice d'engagement sont positives et élevées dans tous les pays scandinaves, en Corée et au Japon.

Le degré d'engagement des filles, en Communauté française de Belgique comme dans la toute grande majorité des pays, est nettement meilleur (- 0,10) que celui des garçons (- 0,40). À de très rares exceptions près (la Corée), les pays sont donc confrontés à une même difficulté et à un même défi : améliorer le degré de motivation et d'investissement des garçons dans la lecture. L'amélioration du niveau de littératie passe ainsi, dans beaucoup de pays, singulièrement, par une attention accrue aux besoins des garçons (pour un débat sur la littératie des garçons, on consultera Peyton Young et Brozo, 2001).

Sans surprise, le degré d'engagement dans la lecture est assez étroitement corrélé (0,33) avec les performances observées en lecture, les élèves les plus engagés obtenant en général de meilleures performances. Il est assez faiblement lié avec les caractéristiques sociales de la famille (profession des parents : 0,13 ; niveau d'éducation de la mère : 0,15 ; du père : 0,12). Il l'est davantage avec les indicateurs d'ordre culturel. Le degré d'investissement dans la lecture est nettement plus massif chez les élèves dont la bibliothèque familiale est davantage fournie (corrélation de 0,37), chez ceux qui s'investissent dans des activités culturelles (visite de musées, d'expositions, spectacles de théâtre... : 0,32), ainsi que chez les jeunes qui discutent avec leurs parents de sujets à caractère culturel (0,31). Ce n'est donc pas le fait d'être issu d'un milieu social privilégié en tant que tel, mais bien le fait que des pratiques familiales encouragent la lecture et d'autres activités culturelles, qui fait la différence².

CONCLUSIONS

Les constats posés par l'enquête PISA ne sont, hélas !, pas nouveaux et n'ont pas véritablement surpris les observateurs attentifs du terrain éducatif en Communauté française de Belgique. En 1991, l'enquête *IEA Reading Literacy* (Lafontaine, 1996) avait déjà tiré la sonnette d'alarme. Le niveau de compréhension en lecture des élèves de 14 ans était faible comparativement à celui d'autres pays occidentaux, alors que le niveau des élèves de 9 ans était quant à lui plutôt satisfaisant³. Entre 1994 et 2001, les évaluations externes interréseaux (dont les résultats sont accessibles sur le site informatique de l'Agers) ont régulièrement mis en évidence les difficultés en lecture rencontrées par certains groupes d'élèves et la difficulté, plus générale celle-là, de nos élèves à dépasser une compréhension superficielle des textes et documents (Lafontaine, 1997 ; Lafontaine et Schillings, 1999).

¹ La valeur de cet indice a été standardisée en sorte que la moyenne, pour les pays de l'OCDE, soit égale à 0, et l'écart type à 1. Les pays dont la valeur de l'indice est négative ont un degré d'engagement inférieur à la moyenne, ceux dont la valeur de l'indice est positive ont un degré d'engagement supérieur à la moyenne.

² Dans le rapport thématique consacré à la littératie que publiera l'OCDE vers la fin de 2002, une analyse plus détaillée montre que le fait d'être très engagé dans la lecture peut compenser dans une certaine mesure l'appartenance à un milieu socialement peu favorisé.

³ Ce double constat nous conduit à la conclusion que les difficultés de lecture constatées vers 14-15 ans ne tiennent guère à la manière dont s'organise en Communauté française de Belgique l'apprentissage initial de la lecture, puisque le niveau des jeunes élèves (9-10 ans) est lui, beaucoup plus satisfaisant comparativement au niveau atteint dans d'autres pays. Ceci ne signifie cependant pas que rien ne soit à améliorer du côté de l'apprentissage initial.

La faiblesse moyenne des compétences en lecture des élèves de 15 ans en Communauté française de Belgique, comme cet article l'a abondamment illustré, tient d'abord au fait que, chez un nombre important d'élèves, les compétences en lecture sont élémentaires, et même très élémentaires ; leur niveau est vraisemblablement trop faible pour leur permettre de participer pleinement à la société comme citoyens, en sachant, par exemple, comprendre et utiliser des écrits sociaux courants (documents administratifs, règlements, formulaires...) ou y réfléchir de façon critique (lecture de programmes électoraux, de tracts, d'articles d'opinion...). Ces élèves, sans surprise, sont issus des couches sociales les moins favorisées et ont connu un parcours scolaire le plus souvent marqué par l'échec. Ces constats sont, à notre sens, d'abord à mettre en relation avec les caractéristiques structurelles de notre système éducatif. Ce système, dans lequel les plus faibles sont progressivement, mais sûrement, mis à l'écart, par le redoublement, par l'orientation vers des filières de « relégation », par l'inscription dans des écoles moins « exigeantes » ou des classes moins « fortes », fonctionne de façon telle que les plus faibles « décrochent » très fréquemment, et dans des proportions que l'on n'observe quasi nulle part ailleurs.

Le reflet que renvoie PISA à la Communauté française de Belgique doit, à notre sens, conduire celle-ci à s'interroger en priorité sur les mécanismes structurels qui produisent de tels effets. Ne pas s'interroger, parallèlement, sur des facteurs plus spécifiques, d'ordre didactique et, notamment, sur la manière dont s'organise l'apprentissage de la lecture en Communauté française ou sur la façon dont peuvent se construire les compétences en lecture serait cependant une grave erreur. Car, singulièrement, si les écarts entre les élèves « bons lecteurs » et les « faibles lecteurs » sont si grands, c'est peut-être aussi parce que l'absence ou la rareté de dispositifs d'apprentissage de démarches de lecture efficaces à l'école font en sorte que l'école ne joue pas son rôle « égalisateur » ou « compensatoire » en la matière. Certains enfants, soutenus par leur milieu familial, acquerront ces démarches ; d'autres, ne bénéficiant pas d'un tel soutien, n'auront pas cette chance.

De longue date, le constat a été posé (Lafontaine, 1996), et PISA n'apportera pas d'élément neuf sur ce point. Jusqu'à l'instauration des Socles de compétences et des nouveaux programmes à la fin des années 90, la plupart des classes en Communauté française de Belgique sont restées enfermées dans une impasse pédagogique, parce que l'on a tendance à considérer que l'apprentissage de la lecture concerne quasi exclusivement les deux premières années du primaire. L'impasse est la même en Allemagne, dont les résultats au PISA sont étrangement analogues aux nôtres¹. Ce dont nos jeunes élèves pâtissent, c'est d'un manque d'activités qui permettraient, d'une part, de consolider leurs acquis de base (en améliorant, par exemple, leur vitesse de lecture), d'autre part, de leur apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter textes et documents, à réfléchir sur les écrits et à y réagir.

Une recherche réalisée en 2001 (Baesch, 2002) montre comment, au début de l'enseignement secondaire, s'organisent les activités autour des lectures « obligatoires ». La plupart des enseignants imposent de telles lectures, en puisant dans le riche terreau que constitue la littérature de jeunesse, mais, hélas !, celles-ci débouchent rarement sur un véritable apprentissage. Habituellement, la lecture obligée se termine par un contrôle individuel : par quelques questions, l'enseignant vérifie que l'élève a bien accompli son « devoir ». Et l'occasion est ainsi manquée de discuter en petits ou en grands groupes de ce livre que plusieurs élèves ont lu, de confronter les points de vue, de partager ses émotions, de faire état de ses (in)compréhensions, d'approfondir son interprétation... Pouvoir discuter en classe des livres que l'on a lus constitue assurément l'un des moyens les plus efficaces pour motiver les élèves à lire, tout en leur donnant la possibilité d'améliorer leurs compétences. Cette motivation, comme le montre par ailleurs l'enquête PISA, n'est pas « donnée » ; elle doit se construire.

¹ J. Baumert, gestionnaire de PISA pour l'Allemagne, note, dans une interview du 7 décembre 2002 au *Süddeutsche Zeitung* : « Une fois que les enfants ont appris à lire, ce 'capital' est considéré comme acquis une fois pour toutes. Dans le système éducatif allemand, les seules autres exigences portent sur l'enseignement de la grammaire, ou l'analyse de textes. On estime qu'au-delà de 11 ans, la lecture doit être maîtrisée. Or, pour un grand nombre d'élèves, ce n'est pas le cas. Il est donc nécessaire d'apporter un soutien plus important au niveau de l'école primaire, par exemple, par le biais de lectures quotidiennes ou de 'cercles de lecture', qui permettent le développement individuel des compétences des enfants. »

Le défi à relever est donc de taille, mais il est rassurant de constater qu'il existe des dispositifs didactiques¹ qui permettent de développer les compétences des jeunes lecteurs tout en bâtissant avec eux leur motivation à lire. Il n'est jamais trop tard pour gagner à la lecture des élèves qui, suite à un parcours d'échec, sont brouillés avec elle, ou d'autres, qui faute d'occasions de rencontres positives avec des livres, ne se sont pas encore lancés dans l'aventure de la lecture. Certains pays, comme la Finlande ou le Canada, l'ont compris depuis longtemps... Chez nous, il est urgent que les enseignants, et en particulier ceux qui sont amenés à travailler avec des élèves en difficulté de lecture, puissent enfin se former dans ce domaine, afin que ce genre de pratiques à l'efficacité éprouvée sorte enfin de sa confidentialité².

Une analyse statistique ne pourra le prouver, mais il faut oser affirmer avec force : aucune amélioration significative du niveau en lecture ne se précisera si ne réussissent pas à s'implanter véritablement dans les classes des dispositifs qui soutiennent et motivent les élèves – tous les élèves – dans leur apprentissage de la lecture et, singulièrement, dans la lecture de livres entiers.

Dominique LAFONTAINE

Service de pédagogie expérimentale, Université de Liège

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAESCH, V. (2002). Lectures obligatoires en première secondaire. Programmes officiels et pratiques enseignantes. *Caractères*, 7, 17-29.
- BURNS, B. (2002). Transformer le climat d'une classe grâce aux cercles littéraires. *Caractères*, 7, 30-34.
- BUSSIERE, P., CARTWRIGHT, F., CROCKER, R., MA, X., ODERKIRK, J., ZHANG, Y. (2002), *A la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Statistique Canada et Conseil des Ministres de l'Éducation.
- IVEY, G. (2002). Pistes didactiques pour les lecteurs en difficulté... et pour les autres. *Caractères*, 7, 34-41.
- 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. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses... *Enjeux*, 41-42, 129-161.
- LAFONTAINE, D., SCHILLINGS, P. (1999). Mesurer les progrès accomplis grâce au modèle de la réponse à l'item : l'évolution des compétences en lecture à 14-15 ans en Communauté française de Belgique entre 1991 et 1998. In *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVI, 2, 267-287.
- LAFONTAINE, D., SCHILLINGS, P. (2000). La lecture, un ouvrage féminin... Enquête sur les pratiques de lecture auprès des jeunes de 14-15 ans en Communauté française de Belgique. *Enjeux*, 47/48, 161-176.
- LAFONTAINE, D. (2002), Au-delà des performances, un système éducatif se profile... *Le Point sur la Recherche en Éducation*, juin.
- OCDÉ (1999). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. PISA. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : OCDÉ.
- PEYTON YOUNG, J. ET BROZO, W.G. (2001). Boys will be boys, or will they ? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36/3, 316-325.
- TERWAGNE, S., VANHULLE, S., LAFONTAINE, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : Ed. De Boeck - Duculot.

¹ S. Terwagne, S. Vanhulle, A. Lafontaine, 2001 ; voir aussi le numéro spécial (2000, 7) de la revue *Caractères* consacré à la lecture chez les adolescents, et en particulier les articles de Burns et Yvey.

² Un vaste programme de formation des futurs régents littéraires et des formateurs des Hautes Écoles est à l'étude et devrait être mis en oeuvre, à l'initiative de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, au cours des prochaines années.

UNE ENQUÊTE EN SUSPICION LÉGITIME

Les quelques réflexions que je ferai ici à propos de l'enquête PISA-OCDÉ n'ayant rien (ou fort peu) à voir avec les scores des élèves de la Communauté française Wallonie-Bruxelles¹, je me bornerai à dire, d'entrée de jeu, deux mots de notre participation au programme PISA. Je suis très heureux que nous ayons pris part à cette entreprise internationale d'évaluation. Ce ne sont bien entendu pas les résultats (globalement médiocres) de nos élèves qui me réjouissent, mais l'occasion qu'ils donnent de bien mettre en évidence le caractère inéquitable de notre système éducatif. Cette occasion, Dominique Lafontaine, gestionnaire de PISA pour la CFWB, l'a parfaitement saisie en distinguant les meilleurs et les moins bons de ces résultats et en rapportant les uns et les autres aux « indicateurs contextuels » ayant trait au niveau socioculturel des familles dont sont issus les élèves comme à celui des établissements où ils sont scolarisés. Il apparaît ainsi que les performances de nos élèves provenant de milieux privilégiés sont toutes proches des meilleures performances à l'échelle internationale, alors que celles de nos élèves provenant de milieux défavorisés avoisinent les moins bonnes².

C'est là, à mon estime, l'essentiel de ce qu'il faut retenir de cette enquête. Notre institution scolaire, telle qu'elle fonctionne depuis la prétendue démocratisation de l'enseignement entreprise il y a une trentaine d'années, faillit à sa mission de réduire l'inégalité – liée au hasard de la naissance — des *dispositions à la scolarisation*. La formule que j'emploie en dit, me semble-t-il, suffisamment long sur ce qu'il faudrait modifier *intra* et *extra muros*, pour que je puisse, sans m'attarder davantage, passer à l'essentiel de mon propos.

L'évaluation réalisée en 2000, dans le cadre du programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) avait pour but d'établir « dans quelle mesure » les adolescents scolarisés âgés de 15 ans³ sont « à même d'analyser des situations, de raisonner, (...) de communiquer leurs idées, (...) de continuer à apprendre tout au long de leur vie »⁴. Une évaluation consistant à « confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères *en vue de prendre une décision* »⁵, il me semble important de préciser que l'enquête PISA est censée servir au pilotage des systèmes éducatifs nationaux, en fournissant aux responsables politiques des informations fiables tant sur les résultats de la scolarisation obligatoire dans chaque pays que sur les ressources ici et là affectées à cette scolarisation. J'y reviendrai.

A la différence d'enquêtes antérieures de grande envergure, PISA vise non pas à l'évaluation d'une sorte de plus petit commun dénominateur international de savoirs scolaires, mais de « connaissances », « d'aptitudes » et de « compétences transversales » dont les jeunes « auront besoin dans leur vie d'adulte »⁶. Dominique Lafontaine, soulignant cette spécificité, privilégie, pour sa part, le terme « compétences » : « PISA porte davantage sur la maîtrise de *compétences* (capacités à mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire pour faire face à des tâches proches de celles que l'on rencontre dans la vie de tous les jours)⁷ que sur l'acquisition de savoirs et de contenus scolaires »⁸. Ces compétences sont

¹ Ci-devant Communauté française de Belgique : entité politique dont dépend, entre autres matières, l'éducation en Belgique francophone.

² Lafontaine, D., « PISA 2000. Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », article à paraître dans *Le Point sur la recherche en éducation*. Voir également sa contribution au présent numéro.

³ Proches, donc, de la fin de l'obligation scolaire, fixée à 16 ans un peu partout dans le monde – mais non en CFWB, où elle se prolonge jusqu'à 18 ans.

⁴ Coll., *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, OCDÉ, 1999, p. 7.

⁵ De Ketele, J.-M. et Roegiers, X., *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1993, p. 42. C'est moi qui souligne.

⁶ *Mesurer les connaissances et compétences des élèves*, p. 11.

⁷ C'est moi qui souligne, mais Dominique Lafontaine qui glose.

⁸ Lafontaine, D., art. cit.

relatives à trois domaines : la compréhension en lecture (domaine principal)¹, les mathématiques et les sciences (domaines subsidiaires).

« Compétences » étant un terme aux acceptions multiples, prêtant à beaucoup de malentendus, mais que je m'obstine à définir, conformément à un consensus scientifique minimal, comme une possibilité d'activer un ensemble de ressources hétérogènes pertinentes à la réalisation de tâches relevant de la même famille – ou, si l'on préfère, pertinentes à une famille déterminée de situations problématiques² –, je ne puis que m'interroger : de quelles compétences s'agit-il, *au juste* ? Quelles sont, *précisément*, ces tâches apparentées à celles du quotidien dont parle Dominique Lafontaine ? Quel est leur rapport avec ce que le document de l'OCDE *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves* nomme, un peu mystérieusement, « les objectifs sous-jacents des systèmes éducatifs tels qu'ils sont définis par la société »³, objectifs que je crois pouvoir identifier aux missions de l'école redéfinies récemment, en CFWB, par le décret ministériel de 1997⁴ ? L'article de Dominique Lafontaine, entièrement consacré à l'interprétation des résultats des élèves de la CFWB au test passé en 2000, ne disant rien des « compétences » évaluées, je me tourne donc vers le document de l'OCDE qui présente le programme PISA.

Si *Mesurer les connaissances et compétences des élèves* propose, incontestablement, certains outils nécessaires (quoique non suffisants) pour définir, de manière concrète, une compétence de compréhension en lecture⁵, cet écrit élude la question de la distinction des compétences sur la base des familles de tâches, comme il élude celle du rapport entre ces familles de tâches scolaires et les situations sociales dans lesquelles sont censés s'appliquer les principes fondamentaux de l'institution scolaire. Le document attire l'attention sur le fait que la compréhension en lecture est fonction du « type de texte à lire », de la « situation dans laquelle (ce texte) doit être utilisé » et de la possibilité d'accomplir les « démarches cognitives » requises par ce type de texte dans cette situation⁶. Nous avons là, certes, affaire à trois puissants analyseurs d'une vraie compétence de lecture. Mais on chercherait en vain dans le document considéré une énumération des diverses compétences de lecture évaluées et une mise en relation de ces compétences avec les situations propices à la « participation démocratique » où à « l'apprentissage permanent » qu'évoque le même document⁷. Il y est, par ailleurs, fait état d'une — selon moi — mythique « maîtrise de la lecture », d'une « compétence qui transcende les diverses matières des programmes d'enseignement »⁸ et cela m'incline à croire que, si sérieuse qu'ait été la réflexion des concepteurs de PISA sur les variables de la compréhension en lecture, l'interaction de ces variables et les valeurs qu'elles pouvaient prendre, cette réflexion a manqué de profondeur ou de rigueur s'agissant des compétences de lecture. Tout en reconnaissant que les rédacteurs des épreuves ont pris de bonnes garanties du côté des théories de la lecture, tout en reconnaissant qu'ils ont, de surcroît, pris la précaution de ne pas risquer la validité de l'enquête en accordant une place

¹ C'est surtout de ce domaine que je traiterai.

² Faisant état de diverses tentatives de préciser la compréhension du concept, Jean-Paul Bronckart et Joachim Dolz notent que leur « seul trait commun est d'appréhender la problématique des compétences à partir de l'efficacité d'interventions dans des tâches situées » (« La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières », dans Dolz, J. et Ollagnier, E. (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2000, p. 34). Je cite cet article de préférence à bien d'autres, qui garantiraient mon propos, parce que ses cosignataires se montrent très réservés quant à l'utilisation du terme « compétence ».

³ *Mesurer les connaissances et compétences des élèves*, p. 14.

⁴ « 1°) promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves, 2°) amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, 3°) préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures, 4°) assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

⁵ Mais ce que l'on évalue, ce sont toujours, inévitablement, *et* des compétences de compréhension en lecture *et* des compétences de *manifestation* de la compréhension en lecture. L'importance de ces dernières me semble avoir été négligée.

⁶ *Mesurer les connaissances et compétences des élèves*, p. 16.

⁷ *Idem*, p. 14.

⁸ *Idem*, p. 15. Dénoncer, comme je le fais, le mythe d'une *compétence* générale de lecture n'est évidemment pas refuser de reconnaître l'existence de *connaissances* (déclaratives, procédurales) mobilisées dans la plupart des actes de lecture.

excessive à telle ou telle variété d'écrits, à telle ou telle variété de questions¹, je ne puis m'empêcher de regretter le flou qui entoure et les compétences de lecture et les « savoir-faire indispensables pour participer pleinement à la vie en société ».

Le test PISA comprend trois séries d'épreuves, dont les intitulés anglais sont « Literacy in reading », « Literacy in mathematics » et « Literacy in scientific », ce qui est rendu en français par « Compréhension de l'écrit », « Culture mathématique » et « Culture scientifique ». Je ne m'attarderai pas sur les bizarreries de la traduction, mais attirerai l'attention sur ce que, dans leur parfaite symétrie, les intitulés anglais avaient l'avantage de bien mettre en lumière — et que masquent leurs « équivalents » français. « Literacy » — littératie, chez nos collègues québécois — désigne un domaine de compétences (et d'étude de ces compétences) ayant trait à l'écrit en général. Littératie englobe les pratiques de lecture et d'écriture, déterminées par ce double rapport au savoir et à la langue qu'on sait désormais fondamental pour l'apprentissage². « Literacy in mathematics », « Literacy in scientific » sont des expressions manifestant que les chances de réussir les épreuves en mathématiques et en sciences sont conditionnées par des compétences en communication écrite et, notamment, par des compétences relatives à la compréhension d'écrits hybrides d'un point de vue sémiotique (écrits à composantes verbale et graphique, verbale et iconique, etc.). Tout le monde sait que ceci conditionne cela, tout le monde le dit, mais, en CFWB, rien (ou presque rien) ne se fait en conséquence. Rien ne se fait, en tout cas, pour inclure dans la formation de *tous* les enseignants (à l'université ou en haute école) un module consacré à la problématique des *discours* disciplinaires. Rien ne se fait pour assurer institutionnellement, dans l'enseignement obligatoire, la prise en charge *collégiale* des problèmes de communication.

« Literacy in reading » est une expression que je ressens comme pléonastique. Spécifiante sans doute, mais pléonastique. Littératie implique savoir-lire, ou, si l'on préfère, compréhension de l'écrit. Par ailleurs, je ne puis m'empêcher d'interpréter sa mise en parallèle avec « Literacy in mathematics » et « Literacy in scientific » comme un symptôme du retrait des deux autres « cultures » qui, me semble-t-il, devraient irriguer l'école obligatoire : celle des sciences humaines et celle qu'on nomme littéraire (et que je crois bon de distinguer de la précédente). Ainsi, des quatre cultures fondatrices d'un humanisme contemporain, celles qui disparaissent — ou qui, tout au moins, opèrent une profonde courbe rentrante — sont celles qui sont le plus à même de faire pièce à *Loft story*, *Star academy* et autres fleurons de cet audimat qu'il m'arrive, les jours de morosité, de tenir, avec certaines mœurs électorales largement répandues³, pour un des plus sûrs indices de... l'échec scolaire.

Considérant les « épreuves de compréhension de l'écrit », j'apprends que « pour participer pleinement à la vie en société », les élèves doivent pouvoir exécuter « tout un éventail de tâches à partir de différents types d'écrits : trouver une information spécifique, démontrer qu'ils comprennent globalement le texte, interpréter celui-ci ou encore réfléchir sur son contenu ou sa forme »⁴. On me précise que, dans l'éventail des types d'écrits avec lesquels l'individu-pleinement-participant-à-la-vie-sociale devrait pouvoir faire sens, figurent, en plus des textes proprement dits, caractérisés par l'enchaînement des phrases et des paragraphes, « des listes, des formulaires, des graphiques et des diagrammes »⁵. Fort bien. Je ne suis pas farouchement hostile à la lecture, en classe, de la prose des quotidiens ou des

¹ En dépit de la carence d'études scientifiques permettant d'assurer que les tâches à réponses construites sont de plus fiables moyens d'évaluation des compétences de lecture que les tâches à réponses choisies, les concepteurs de l'épreuve ont opté pour un panachage qui, au moins, a l'avantage de ne pas défavoriser les élèves peu accoutumés aux Q.C.M.

² Cf., entre autres, Charlot, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Editions Economica, 1997 ; Bautier E., *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.

³ Slogans, tracts, affiches géantes et autres formes de « matraquage », teneur et tenue des débats télévisés, gesticulations des détenteurs de maroquins pour se mettre en vedette en période préélectorale, etc.

⁴ Lafontaine, D., Baye, A. et Matoul, A., « Pisa 2000 : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves », Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Service de Pédagogie expérimentale, 2001, p. 6 (fascicule photocopié). Les auteures résument fidèlement le document de l'OCDE.

⁵ *Idem, ibidem*.

magazines, je ne conteste pas l'intérêt de pratiques scolaires qui familiarisent les élèves avec cette surabondante information dont le flot porte la communication professionnelle, publique ou privée. Mais, bien après Neil Postman¹, je m'interroge – ayant, comme tout le monde, mes petites idées sur les dispositions « indispensables pour participer pleinement à la vie en société » – sur les risques de dérive d'un cours de langue première *trop bien* en phase avec la culture médiatique, le vain bavardage quotidien ou le marché de l'information. Les concepteurs de PISA n'avaient certes pas à se soucier des retombées sur les cours de langue première de la conception du savoir-lire dont les épreuves du test sont porteuses et je ne leur fais pas grief de n'en avoir eu cure. Mais, sachant qu'en l'état actuel des choses, en CFWB tout au moins, c'est au professeur de français (langue première) *et à lui seul* qu'incombera la mission de faire acquérir *toutes* les compétences de lecture, je serais, moi, coupable de négligence si je n'attirais pas l'attention sur ces retombées.

Dans l'échantillon (représentatif ?) d'items du test PISA dont je dispose, je trouve deux lettres ouvertes sur les graffiti – deux lettres diffusées sur Internet par des adolescentes dont la prose n'est pas, pour le moins, un modèle de cohérence –, un diagramme sur la structure de la population active, un article de revue sur les chaussures de sport, un autre sur les armes scientifiques de la police, et un récit de fiction complet (nouvelle). Même en admettant que cette diversité reflète bien la proportion du temps de lecture consacré, par les adolescents, aux textes fictionnels² et aux textes factuels, je ne puis m'empêcher de me demander si un professeur de langue première qui respecterait cette proportion et ne se montrerait pas autrement attentif à la *teneur* des écrits factuels qu'il propose ferait autre chose qu'œuvrer à l'apprentissage *de la lecture* – et s'il ne lui revient pas d'œuvrer, de surcroît, à autre chose tout en veillant à cet apprentissage-là. Autre chose comme la découverte des autres et de soi, l'expérimentation imaginaire, l'émancipation grâce aux univers de fiction. Autre chose comme l'enrichissement intellectuel, le développement du sens de la relativité, le renforcement de l'esprit critique par le truchement des « textes d'idées ». Autre chose comme l'élargissement des dispositions esthétiques par la réflexion sur la littérature ou l'art en général. Ce genre de brouilles...

N'ayant jamais pensé que, selon l'adage « Qui peut le plus peut le moins », les capacités de « lecture littéraire » de « textes littéraires »³ impliquent les capacités de traitement de textes utilitaires, me sentant moi-même – honteux de cette infirmité – bien plus à l'aise, ou un peu moins mal à l'aise, avec des romanciers ou des essayistes réputés « difficiles à lire » qu'avec les notices d'utilisation d'appareils ménagers, censées être à portée d'entendement du premier venu, je conçois fort bien que l'on se soucie d'un large éventail de compétences relatives à la réception — comme à la production — des écrits. Mais il me paraît important de conjuguer à ce souci celui de *faire contrepoids*, non pas exactement aux « centres d'intérêt des élèves »⁴, mais aux manières les plus répandues de solliciter ces derniers. Sans tenir pour négligeables les effets pervers d'un enseignement de la langue première inspiré par un « ethnocentrisme lettré » d'autant plus redoutable qu'il est moins conscient, convaincu qu'il est des « standards de littératie » qu'il faut assurer prioritairement, je suis porté à croire en la possibilité d'étayer un apprentissage de ces « standards » en privilégiant, de manière forte, aussitôt que possible, des écrits qui nourrissent la réflexion sur des questions plus graves que celles qu'agitent les magazines. Les adolescents surfent volontiers sur les vagues de l'actualité : ce n'est pas nouveau, ce qui l'est, c'est la force de certaines vagues. Ce que parfois l'on appelle la « culture Coca-Cola » – cette *koinè* transcontinentale propice à la fusion et à la confusion, non à la découverte dans le respect de l'autre, non à l'enrichissement par les différences – est un phénomène récent et le temps est peut-être

¹ *Enseigner, c'est résister*, 1979, traduction française, Paris, Le Centurion, 1981 ; *Se distraire à en mourir*, 1985, traduction française, Paris, Flammarion, 1986.

² « Fictionnel » et « littéraire » ne sont pas des adjectifs synonymes. Il n'est pas plus facile de définir la « fictionalité » que la « littérarité ». S'il fut un temps où l'ensemble des écrits fictionnels s'est trouvé inclus dans l'ensemble des écrits littéraires, « cet heureux (?) temps n'est plus » (cf. GENETTE, G., *Fiction et diction*, Paris, Le Seuil, 1991, p. 11-40). Cela dit, « fictionnels » convient bien, me semble-t-il, pour désigner ces écrits qui sollicitent l'imaginaire, qui convient le lecteur à toutes sortes de jeux en réaction à la *mimésis-poiésis*, quelle qu'en soit la valeur artistique reconnue par l'institution littéraire.

³ J'utilise les guillemets pour me démarquer légèrement de mes collègues qui usent de ces expressions comme si elles étaient univoques.

⁴ Quoique... Lorsqu'on songe que bon nombre de ces centres d'intérêt sont créés *par* le « marché des biens culturels » (*lato* – très *lato* – *sensu*) et *pour* ce même marché...

venu de lui opposer une contre-culture... scolaire (tout arrive !), avec de fermes ancrages traditionnels. Je ne rallie pas, en m'exprimant ainsi, le camp des « conservateurs » (Bloom, Sallenave, Finkielkraut, etc.), encore que certains accents de leur discours me touchent, mais je pense qu'il y a lieu de craindre, pour le cours de langue première, l'affadissement culturel caractéristique de tant de cours de langues vivantes étrangères, affadissement que provoquerait inévitablement, à la longue (ou très rapidement, qui sait ?), la large diffusion de modèles internationaux d'évaluation de compétences de lecture.

Je terminerai par quelques réserves quant à la pertinence des épreuves du test PISA. Des épreuves dont je dispose, veux-je dire. Et c'est, bien entendu, de pertinence à l'évaluation de *compétences* (ayant trait à la compréhension des écrits) qu'il est question. Comme je ne puis – ni ne souhaite – faire ici un examen détaillé des items, je me cantonnerai dans l'ordre des généralités.

En commençant par rappeler que, de l'avis des spécialistes de l'évaluation, « la démonstration d'une ou de plusieurs compétences ne peut être limitée à un moment précis comme on le ferait pour un examen terminal »¹. Les concepteurs et les gestionnaires de PISA ne l'ignorent pas, j'en suis sûr. Ils savent faire la différence entre un test servant au pilotage des systèmes éducatifs et des épreuves servant à la certification des acquis des élèves. Mais n'y a-t-il pas lieu de craindre que les items de PISA, ou d'autres construits d'après eux, puissent être utilisés, sur le mode du *one shot*, pour certifier des compétences ? Après tout, rien ne ressemble plus à un test qu'un autre test et j'ai des doutes quant à la conscience claire qu'ont de la *fonction* de celui-ci toutes les personnes qui en ont eu connaissance...

Mais supposons écarté tout risque de confusion. Supposons que chacun soit convaincu de la nécessité de pratiquer une évaluation continue des compétences intégrée aux apprentissages et principalement destinée à les réguler². Prendra-t-on dès lors modèle sur les items de PISA pour étayer l'acquisition de compétences en fait de compréhension d'écrits ?

Nous avons vu que ces items avaient trait à des écrits variés et qu'ils faisaient appel à divers modes de lecture de ces écrits : « trouver une information spécifique, démontrer qu'(on) compren(d) globalement le texte, interpréter celui-ci ou encore réfléchir sur son contenu ou sa forme »³. Nonobstant ce que j'ai dit précédemment sur la valeur culturelle et la vertu éducative du matériau utilisé, on admettra que ce double souci de diversification est préférable à un hypothétique recours exclusif à une seule catégorie de textes et à une seule manière de lire⁴ : au moins, on se donne des chances de favoriser l'acquisition de plusieurs compétences. Le lecteur expert n'en possédera jamais trop... même pas celle d'utiliser convenablement les notices d'appareils ménagers.

Cela dit, ni la variété des écrits, ni celle des objectifs d'apprentissage (induisant des modes de lecture) ne garantit que les tâches relatives à ces écrits et appropriées à ces objectifs soient pertinentes à l'évaluation de *compétences* ou à l'appropriation de *ces compétences* par les élèves. Puisqu'il s'agit, en l'occurrence, de tâches de *manifestation de la compréhension* guidées (l'une comme l'autre — manifestation et compréhension) par un questionnaire, encore faut-il que le questionnement soit congruent à une situation-problème *déterminée*, une situation en rapport aussi étroit que possible, pour bien faire, avec quelque pratique sociale de référence. Si j'osais une formule à la manière d'Alphonse Allais, je dirais : c'est là que nous n'en sommes nulle part (ou pas très loin – ce qui est peut-être pire).

Quelle est la « posture » type du lecteur qui parcourt des lettres ouvertes sur Internet, qui consulte un diagramme sur la structure de la population active, qui, feuilletant un magazine, s'arrête à un article dont le titre l'a accroché, qui lit une nouvelle (ou un recueil de

¹ Scallon, G., « Pourquoi évaluer ? Quelle question ! », dans *Vie pédagogique*, n°120, sept.-oct. 2001, p. 22.

² Ça laisse entier le problème de la certification, j'en conviens, mais réservons-le pour une autre fois !

³ Lafontaine, D., Baye, A. et Matoul, A., *art. cit.*, p. 6.

⁴ Je dis « hypothétique », mais peut-être pas si hypothétique que ça, tout compte fait : j'ai connu des formateurs d'enseignants convaincus du droit des textes littéraires à l'exclusivité pédagogique, et par ailleurs persuadés que, quand bien même, de ces textes, il se fait diverses lectures, il en est une qui prévaut – il n'en est qu'une qui vaille, même – dès lors qu'on les lit en classe.

nouvelles, ce qui n'est pas exactement la même chose) ? Voilà la question à se poser¹ si l'on entend développer ou évaluer des *compétences*. Et ce n'est assurément pas une question à laquelle il est toujours facile de répondre, étant donné que la « posture » du lecteur est fonction, notamment, du degré d'intérêt qu'il porte au sujet du texte lu et d'un éventuel projet dont la lecture de ce texte n'est qu'une composante. J'imagine bien (mais non sans quelques réticences) que la perspective d'avoir à défendre une position personnelle sur les *tags* (œuvres d'art ou vandalisme ?), voire sur la santé (des pieds) des sportifs engagerait un lecteur des textes auxquels je fais allusion à les envisager avec un circonstanciel surcroît d'attention.

Quoi qu'il en soit des possibilités de détermination d'une « posture »-type, il convient, selon moi, si l'on s'attache à faire acquérir ou à évaluer des *compétences*, par le truchement d'un questionnaire de compréhension, 1°) que le concepteur du questionnement s'attache d'abord à préciser, pour lui-même et autant qu'il peut, *une* situation de communication non scolaire dans laquelle il s'agirait de faire sens avec un texte, une situation caractérisée, notamment, par le temps de lecture disponible, 2°) que ledit concepteur réfléchisse à la qualité de lecture qu'exigent *et* cette situation *et* la ou les catégorie(s) – classe(s), type(s), genre(s) – dont relève le texte envisagé, 3°) qu'il ne place pas l'élève dans une situation trop différente de celle qu'il s'est attaché à préciser, 4°) qu'il se demande si les questions qu'il pose tiennent suffisamment compte de cette situation et de la (des) catégorie(s) à laquelle (auxquelles) s'apparente le texte.

Je dirais volontiers que les exemples d'items de compréhension de l'écrit dont j'ai pu prendre connaissance pèchent un peu par défaut de réflexion sur les quatre points que je viens d'énumérer. Ce qui préside au questionnement, c'est le souci (clairement affiché d'ailleurs) d'objectifs tels qu'évaluer la capacité de localiser une information, de faire une inférence, de mettre en relation des données, de résumer la teneur d'un texte, de proposer une interprétation locale ou globale, de fonder un jugement de valeur. Je ne conteste pas que de tels objectifs concernent des savoir-faire généraux (« transversaux », si l'on préfère), des connaissances procédurales que l'on retrouve à *titre de composantes* dans de très nombreuses compétences de lecture. Mais je regrette que la pensée de ces objectifs n'ait pas été plus fermement *articulée* à la prise en compte de l'appartenance catégorielle des textes et qu'elle ne l'ait pas été du tout à la prise en compte d'une situation/« posture » de lecture type. Ce qui s'ensuit de plus regrettable, c'est, parfois, une succession de questions dont on se dit : mais enfin ! quel rapport y a-t-il entre l'ordre du questionnement et le processus de production de sens qu'*induisent* (sans le *déterminer* jamais, j'en conviens) et la catégorie dont relève le texte considéré et, pour autant qu'elle soit aisément déterminable, la situation/« posture » de lecture type ? Je crois indispensable de donner ici un exemple, en dépit de mon souhait de ne pas me livrer à une critique de détail *excessivement* aisée quand il est *tellement* difficile d'élaborer un bon questionnaire.

Soit, donc, deux « lettres ouvertes » concernant les graffiti et diffusées sur Internet, l'auteure de l'une prenant à partie les *tagueurs*, celle de l'autre prenant leur défense. Soit une *première* question, à choix multiple, qui concerne l'identification de l'intention dominante commune à ces lettres, en l'occurrence : faire admettre une opinion. Cette question initiale correspond assez bien, me semble-t-il, aux premiers pas de la démarche d'un lecteur de ce genre de message. Mais ces premiers pas n'entraînent-ils pas une lecture comparative de thèses et d'arguments ? Or la question suivante ne porte pas sur les opinions défendues (les thèses) : elle a trait aux « coûts infligés à la société » par les *tagueurs* ; un de ces coûts est cité et il est demandé à l'élève d'en citer d'autres. La mention de ces divers coûts fait, bien sûr, partie de l'argumentation d'une des correspondantes, mais la manière dont la question est posée dévoie l'élève, le distrait de la logique de lecture dans laquelle l'avait engagé la première question. Cette façon de questionner « à sauts et gambades », selon la charmante expression de Montaigne, est, je suppose, commandée par le souci de rencontrer les divers objectifs de l'évaluation, mais je la trouve fort peu adaptée à l'évaluation *d'une compétence* de lecture ou à l'étayage de l'acquisition de cette compétence. A moins que...

¹ Le document *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves* en souligne le caractère crucial : « Puisque les adultes qui lisent des textes le font toujours dans une situation particulière, il est important d'identifier une série de situations à partir desquelles on peut échantillonner du matériel destiné à l'évaluation en lecture » (p. 26). J'ajouterais : et des modes de questionnement.

A moins que les personnes qui ont mis au point les épreuves dont je parle — ou, qui sait ? tous les concepteurs des épreuves PISA — ne se réfèrent à une conception des compétences qui, pour être en porte-à-faux avec la plupart des définitions scientifiquement reçues¹, n'en est pas moins très répandue en milieu pédagogique. Selon cette conception, datée mais persistante, existerait, entre autres, *une* (et non *des*) compétence(s) de lecture, dont les composantes seraient les aptitudes susmentionnées à « trouver une information spécifique, (comprendre) globalement le texte, interpréter celui-ci ou encore réfléchir sur son contenu ou sa forme ». Pourvu de cette compétence, *i.e.* ayant exercé les savoir-faire que je viens de rappeler, l'apprenant serait un (bon) lecteur « tout terrain ». Comme les feuilles mortes, les preuves que ce bon lecteur « tout terrain » n'existe pas se ramassent à la pelle. Vos souvenirs et vos regrets (de n'avoir pas connu ou été ce lecteur-là) aussi, je suppose. Aussi coupé-je court.

Et conclus-je. La participation de la CFWB à l'enquête PISA 2000 a donné — et c'est une fort bonne chose — une nouvelle occasion de constater que nos gouvernements successifs ont, depuis une trentaine d'années, laissé s'aggraver un phénomène réduisant, dans des proportions inadmissibles, les chances de voir un jour *toutes* les jeunes filles et *tous* les jeunes gens, *toutes* les femmes et *tous* les hommes de notre Communauté « participer pleinement à la vie en société », réussir leur « insertion sociale et économique », persévérer « toute leur vie » dans l'apprentissage. Ce phénomène, c'est l'inégalité scolaire. Veut-on, oui ou non la réduire² ? Voilà la question que les résultats de nos élèves au test PISA renvoient à la classe politique.

Au demeurant, ce test laisse dans une ombre propice à bien des malentendus l'important problème du rapport entre les acquis qu'il vise à évaluer et le profil des élèves appelés à « participer pleinement à la vie en société ». Ce rapport est *postulé* ; il me paraît souhaitable qu'il soit *établi*, ce qui implique une définition du profil susdit, définition sur laquelle toutes les parties concernées pourraient s'accorder — ou qui ferait l'objet d'une controverse fondamentale. Ce test, par ailleurs, ne me paraît pas — pas assez, tout au moins — pertinent à l'évaluation *de compétences* et, dès lors, je crains que, directement ou indirectement, ouvertement ou insidieusement, ne lui soient attribuées une valeur et une fonction de modèle. Je sais bien que mes collègues qui ont participé à sa conception ne lui attribuent ni cette valeur ni cette fonction, je sais que l'enquête PISA est censée guider les décideurs quant au pilotage du système éducatif, mais, en ces temps de pénurie d'instruments d'évaluation, une telle conviction m'a paru insuffisante pour faire l'économie de la critique et de la mise en garde qu'on vient de lire.

Jean-Louis DUMORTIER

Service de didactique des Langues et Littératures romanes, Université de Liège

LES COMPÉTENCES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT DES ÉLÈVES ROMANDS DE 9^e ANNÉE

L'enquête PISA vise à évaluer régulièrement les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines, la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. En 2000, 32 pays dont la Suisse ont participé à cette enquête. Globalement, au plan international, la Suisse se situe dans la moyenne des pays participants pour la compréhension de l'écrit et les sciences, et au-dessus de la moyenne pour les mathématiques (OCDE 2001, OFS-CDIP, 2002). La Suisse a souhaité avoir un échantillon supplémentaire d'élèves suivant spécifiquement le programme de 9^e année afin d'obtenir des informations sur les compétences à la fin de la scolarité obligatoire.

Les résultats présentés ici traiteront exclusivement des compétences des élèves romands de 9^e en compréhension de l'écrit, thème principal de l'enquête PISA 2000. Cela représente

¹ Celle dont fait état Dominique Lafontaine (art.cit.) est très proche du plus petit commun dénominateur des définitions reçues.

² Le vouloir, c'est s'assurer des ressources non seulement pécuniaires, mais pédagogiques : dégager celles-là sans réunir celles-ci, c'est se condamner à revivre les illusions et désillusions de l'« enseignement rénové ».

4 800 sujets. Pour réunir cet échantillon, 45 classes de chaque canton ont été tirées au hasard parmi l'ensemble des classes de 9^e année.

LES OBJECTIFS ET LE MATÉRIEL UTILISÉ DANS PISA

PISA ne vise pas à l'évaluation des connaissances des élèves en fonction des programmes scolaires mais plutôt à celle des compétences. La définition retenue pour la littératie ou compréhension de l'écrit est la suivante : c'est « *la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et de jouer un rôle actif dans la société* » (OCDE, 2000, p. 20).

Pour évaluer ces compétences, PISA s'est donné comme objectif de proposer aux élèves le plus large éventail de situations de lecture possible en prenant en compte de nombreuses variables (types de textes, contextes, processus de lecture, formes de questions). Le matériel de lecture proposé oppose les textes continus (narratifs, informatifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs), qui représentent les deux tiers, et les textes non continus (graphiques, tableaux, formulaires, cartes géographiques, etc.). Pour lire et comprendre les différents textes soumis aux élèves, trois types de processus ou d'objectifs de lecture sont définis par les concepteurs : retrouver l'information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte. Les compétences en lecture d'un individu n'étant pas les mêmes selon le contexte, le but ou le type de texte (narratif, explicatif, ... tableaux, graphiques, etc.), plusieurs contextes ont été pris en compte. Ainsi, les différents supports utilisés font appel à des usages variés : privé, public, professionnel ou éducatif.

L'instrument proposé comporte en tout 140 questions de plusieurs formes : questions à choix multiples (simples ou complexes : 45 %), questions fermées qui nécessitent des réponses courtes (14 %), questions semi-ouvertes (11 %) et questions ouvertes qui nécessitent une réponse plus ou moins élaborée (31 %). Ces différents types de questions se distribuent différemment selon le type d'objectif visé. Ainsi, pour l'échelle retrouver une information, on trouve environ un tiers de questions nécessitant l'élaboration d'une réponse alors que pour l'échelle réfléchir, cette proportion est nettement plus importante. Par ailleurs, un pourcentage élevé de questions à choix multiples est présent dans deux échelles : retrouver une information et développer une interprétation.

LES RÉSULTATS

En Suisse romande, de nombreuses variables contextuelles ou structurelles peuvent expliquer les différences de moyennes observées : le genre des élèves, leur niveau socio-économique, l'âge, la langue qu'ils parlent à la maison et leur lieu de naissance ou celui de leurs parents, la filière scolaire qu'ils fréquentent (Nidegger, 2001). Le système fédéraliste de la Suisse implique que chaque canton possède un système scolaire spécifique. En plus des différences plus ou moins marquées dans la composition des sous-populations cantonales, on constate des variations qui pourraient sans doute être aussi attribuées à l'organisation scolaire, aux programmes spécifiques cantonaux et à la dotation-horaire, notamment dans le domaine de la langue.

Si les différences de compétences moyennes en littératie sont relativement faibles, elles sont malgré tout statistiquement significatives. C'est à Genève que les élèves obtiennent les moins bons résultats. C'est aussi dans ce même canton que l'on compte la proportion la plus élevée d'élèves parlant une autre langue que le français à la maison ou dont un membre de la famille est né à l'étranger (le père, la mère ou l'élève lui-même). Par contre, le niveau socio-économique est en moyenne plus élevé et l'âge inférieur. Il faut rappeler qu'à Genève, on commence l'école obligatoire quelques mois plus tôt que dans d'autres cantons.

Les résultats des élèves sont exprimés en scores globaux en compréhension de l'écrit mais aussi pour chacune des échelles ou objectifs de lecture : *retrouver une information, développer une interprétation et réfléchir sur le texte*.

Retrouver une information consiste en la capacité à retrouver ou à repérer une ou plusieurs éléments d'information dans le texte. Bien que cet objectif apparaisse très tôt dans le cursus scolaire, il peut faire appel à des tâches ou à des opérations plus ou moins complexes de la part du lecteur, selon le degré d'implicité de l'information à repérer.

DOSSIER

Développer une interprétation demande du lecteur une compréhension globale, voire une métacompréhension du texte. Là encore, les tâches peuvent être de difficulté variable : identifier le thème principal, mais aussi comprendre des relations internes du texte, telles que cause et effet, problème et solution, etc.

Enfin, *réfléchir sur le texte* vise à relier celui-ci à ses propres connaissances, expériences ou idées. Les tâches peuvent aller de simples connexions entre texte et connaissances extratextuelles à des hypothèses sur les intentions du texte ou de l'auteur ou encore à une évaluation critique, etc.

D'après les concepteurs de PISA, il n'y aurait pas de hiérarchie entre les trois échelles du point de vue de leur difficulté. On peut toutefois constater une hiérarchie dans les résultats romands : les élèves obtiennent de meilleurs résultats à l'échelle *retrouver l'information* puis à *développer une interprétation* et enfin à la troisième, *réfléchir sur le texte*. On observe une seule exception : à Genève, où les élèves réussissent mieux les tâches portant sur l'objectif *développer une interprétation* que celles regroupées dans l'échelle *retrouver une information*. Faut-il attribuer cela à des pratiques pédagogiques particulières ou à d'autres facteurs ? En examinant le matériel de test, on peut s'apercevoir que, pour cette échelle, la proportion de questions à choix multiples est nettement plus importante que pour l'échelle *retrouver une information*, ce qui pourrait être un des éléments explicatifs. D'autre part, on observe à Genève un taux de non-réponses globalement plus élevé que dans les autres cantons. Cette tendance augmente lorsqu'il s'agit de questions qui nécessitent une part importante d'expression écrite. Ceci pourrait être expliqué par le léger décalage en faveur de la compréhension globale, qui comprend moins de questions ouvertes.

Résultats cantonaux dans les trois échelles de compréhension de l'écrit (moyenne)¹

	Fribourg	Genève	Jura	Neuchâtel	Valais	Vaud	Total
Compétence générale en compréhension de l'écrit	526	479	490	497	498	518	499
Retrouver l'information	540	479	502	504	508	530	508
Développer une interprétation	530	484	495	503	505	521	505
Réfléchir sur le texte	515	470	473	481	485	505	487

Les scores des élèves ont été aussi exprimés en cinq niveaux de compétences allant du niveau 1, le plus faible, au niveau 5². Ces niveaux de compétences sont basés sur le type de tâches que les élèves parviennent à accomplir. Ainsi, les élèves d'un niveau donné sont censés être capables de réussir la majorité des questions de ce niveau. Le niveau d'un élève est déterminé par la probabilité qu'il a de réussir les tâches propres à celui-ci.

Relevons que les résultats des élèves sont variables d'un canton à l'autre. Ainsi, deux cantons (le Valais et Fribourg), qui obtiennent également les résultats moyens les plus élevés, se détachent et regroupent respectivement 35 % et 31 % d'élèves de 9^e aux deux meilleurs niveaux (4 et 5), alors que le Jura et Genève n'en comptent qu'environ 23 %.

Par ailleurs, dans tous les cantons, un pourcentage non négligeable d'élèves, variant de 8 % à 22 %, n'atteignent pas le niveau 2. Il ne s'agit pas d'élèves ne sachant pas lire mais d'élèves qui ont des compétences faibles, leur permettant difficilement de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans un texte, ce qui risque d'avoir des conséquences sur leur réussite dans les autres matières scolaires et sur leur avenir scolaire et professionnel en général.

¹ Les scores se basent sur une moyenne des pays de l'OCDE fixée à 500, avec un écart-type de 100.

² Un niveau 0 a été rajouté pour caractériser les élèves qui éprouvent de grandes difficultés à comprendre et à utiliser de l'information écrite.

DOSSIER

LES QUESTIONS LES MIEUX RÉUSSIES ET LES MOINS BIEN RÉUSSIES

De manière globale, le type de questions, c'est-à-dire leur format, semble jouer un rôle important dans la réussite des élèves romands. Parmi les questions les mieux réussies, on trouve une grande proportion de questions à choix multiples mais aussi un petit nombre de questions à réponse courte, semi-ouvertes et même deux questions ouvertes simples. Aucun type de texte ne semble dominer. Deux objectifs de lecture, *développer une interprétation* et *retrouver une information*, sont représentés dans ces questions plus faciles. Par contre, la troisième échelle *réfléchir sur le texte* en est quasiment absente. La plupart des tâches les mieux réussies ont manifesté le niveau de difficulté le plus faible au plan international. Les élèves romands sont donc plutôt dans la norme.

Les questions les plus mal réussies sont toutes des questions ouvertes. Formuler une réponse semble poser problème aux élèves romands. Mais, au plan international, la majorité de ces questions se trouve aussi au niveau de difficulté maximal.

Par ailleurs, on trouve une proportion plus importante de questions faisant appel à la réflexion qu'aux deux autres objectifs de lecture (*retrouver une information* et *développer une interprétation*). Là encore, tous les types de textes sont représentés, à l'exception des textes narratifs. Il est difficile pour l'instant d'en tirer des conclusions ; l'analyse en cours devrait permettre d'affiner ces premières observations.

LE RAPPORT À LA LECTURE

Outre des questions portant sur trois domaines, à savoir la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique, les élèves ont été soumis à un questionnaire comportant de nombreux thèmes : variables contextuelles, utilisation de l'informatique, stratégies d'apprentissage, ainsi que diverses questions en lien avec la compréhension de l'écrit, thème principal de l'enquête 2000.

Dans ce cadre, les élèves ont été interrogés sur leur rapport à la lecture. On sait l'importance de l'attitude sur les compétences. Le temps consacré à la lecture est inégal et croît en fonction des niveaux : plus de la moitié des élèves de niveau 0 disent ne pas lire chaque jour alors que ce n'est le cas que de 3 % des élèves du niveau le meilleur.

Ainsi, si les élèves romands de 9^e année ne considèrent pas la lecture comme leur activité préférée, on constate une relation importante entre leurs performances dans ce domaine et leur rapport à la lecture. En effet, la lecture vue comme un plaisir est davantage le fait des lecteurs les plus experts : ils sont plus des deux tiers dans les niveaux 4 et 5 à apprécier le fait de recevoir un livre en cadeau, même si lire n'est l'activité préférée que de 55 % d'entre eux.

Les lecteurs des niveaux de compétence les plus bas ne lisent que lorsqu'ils y sont obligés ou qu'ils en ont besoin. 60 % d'entre eux déclarent pratiquer une lecture utilitaire.

Les résultats de PISA en Suisse romande montrent que les performances des élèves dépendent d'un faisceau de variables contextuelles (genre, langue parlée et origine de la famille) et structurelles (organisation scolaire, temps consacré à l'enseignement de la langue) notamment. L'examen du matériel de test semble indiquer que le format des questions a une influence appréciable sur la réussite. L'analyse en cours des nombreuses données disponibles devrait permettre de mieux hiérarchiser l'importance des différents facteurs qui interviennent dans les résultats obtenus par les élèves.

Anne SOUSSI et Christian NIDEGGER
Service de la recherche en éducation, Genève

BIBLIOGRAPHIE

- NIDEGGER, CH. (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP.
- OCDÉ (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000*. Paris : OCDÉ.
- OCDÉ (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*. Paris : OCDÉ.
- OFS/CDIP (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes - Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Pilotage du système de formation. Neuchâtel et Berne : OFS/CDIP.

LA LITTÉRACIE : UNE NOTION HEURISTIQUE POUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT ?

L'enquête PISA s'inscrit dans une volonté de définir des standards internationaux et de mesurer les compétences des différentes populations eu égard à ces standards. Ces mesures chiffrées, pour scientifiques qu'elles puissent apparaître, ne doivent pas faire perdre de vue la nécessité pour les didacticiens de prendre en compte les rapports à l'écrit et les modes d'acculturation dans leur diversité. Elles ne doivent pas non plus faire perdre de vue la nécessité de recherches didactiques fines, prenant en compte ces pratiques d'écrit diversifiées.

Les textes qui suivent reprennent les interventions de Christine Barré-de Miniac et de Michel Dabène lors d'une séance de séminaire du laboratoire LIDILEM (Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelle, Université Stendhal Grenoble3/IUFM de Grenoble), en janvier 2002. Christine Barré-de Miniac introduit le débat par une présentation de la notion et des orientations de recherche relatives au champ. Michel Dabène, dans le rôle de discutant, reprend et discute quelques éléments de cette présentation.

Ch. B.-M.

LA NOTION DE LITTÉRACIE ET LES PRINCIPAUX COURANTS DE RECHERCHE

EN GUISE DE PRÉAMBULE

La littéracie : est-ce une notion ou un concept ?

Une notion est une idée utile pour appréhender le sens d'un certain nombre de constats, ou pour donner du sens à des réalités observables. La question à se poser, à propos de la littéracie, est de savoir s'il s'agit d'une idée, d'une forme de conceptualisation de la réalité ayant une valeur heuristique, permettant de progresser dans la connaissance et dans l'interprétation d'un certain nombre de constats, par exemple l'observation de difficultés d'usage de l'écrit d'une certaine ou de certaines catégories de la population.

Dans une acception stricte, un concept implique un objet aux contours étroitement circonscrits, construit, « déconstruit » et utilisé comme élément de construction d'un ensemble théorique. De ce point de vue, il implique l'idée d'uni-dimensionnalité. Or, précisément, et on va le voir ensuite avec les définitions et bilans des travaux réalisés dans le domaine, les recherches sur la littéracie viennent d'horizons théoriques divers, hétérogènes.

Il faut donc considérer la littéracie comme une notion relevant de différentes dimensions : linguistiques, psychocognitives, sociales (psychosociologiques ; sociologiques ; voire socioéconomiques et sociohistoriques). Une telle notion multidimensionnelle est particulièrement utile à la didactique, qui n'a pas à se restreindre à une approche, mais qui a, au contraire, tout à gagner, à expérimenter sur le terrain des pistes issues d'approches différentes. Poser la littéracie comme notion donne donc une certaine liberté au chercheur d'explorer des pistes diverses. Mais cela ne le dispense pas de construire les concepts susceptibles de rendre compte de l'acquisition de la littéracie, de ses formes d'usage, de ses formes de transmission, etc. Il importe de rester vigilant et d'éviter que le terme et l'usage qui en a été fait dans la mesure de compétences (voir ce qu'en dit Michel Dabène) servent d'alibi à l'absence de conceptualisation.

HISTOIRE DU TERME¹

Pour comprendre les raisons de l'apparition de ce mot, mais aussi des débats qu'il suscite, il est intéressant de revenir sur l'histoire de cette apparition. Les débats relatifs à la maîtrise de l'écrit ont fait naître les vocables d'*analphabétisme fonctionnel* et d'*illettrisme*. Et c'est

¹ Cette partie s'inspire très largement d'un article de J. Fijalkow et de J. Vogler, intitulé « Vous avez dit "littéracie" ? », in V. Leclercq et J. Vogler (dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, L'Harmattan-Contradictions, 2000, pp. 43-57.

en réponse à ces deux vocables négatifs, dans un débat d'idées, qui est aussi un débat de mots, qu'est arrivé un troisième terme : *littéracie*.

ANALPHABÉTISME FONCTIONNEL

C'est un terme utilisé par l'UNESCO, qui s'intéresse aux problèmes d'écrit dans les pays développés depuis début des années 1980 (4^e conférence internationale sur l'éducation des adultes, Paris, 1985). Il est intéressant de comparer la définition donnée lors de la conférence sur l'éducation des adultes de 1960 et celle de 1985.

- Définition de 1960 : « Est fonctionnellement analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne ».
- Définition de 1985 : « Est fonctionnellement alphabétisée toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire, et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté ».

On passe d'une définition en négatif à une définition en positif, et d'une logique de fonctionnement dans la vie quotidienne à une logique de développement personnel et de vie sociale (envisagée sous l'angle du fonctionnement du groupe ou de la communauté).

CHOIX, EN FRANCE, DU MOT ILLETRISME

Le mot est popularisé politiquement à partir 1984, au moment de la publication du rapport « Des illettrés en France » (Espérandieu et al., 1984). Mais il avait déjà été utilisé auparavant par ATD quart-monde, qui justifie son choix de ce nouveau terme par la connotation péjorative du couple analphabétisme/alphabétisation, termes qui désignent des actions en direction des immigrés. En 1984, c'est le terme d'ATD quart-monde qui a été retenu. L'officialisation du néologisme *illettrisme* correspond à une volonté politico-sociale de désigner un phénomène et non des personnes. De ce point de vue, il n'y a pas – ou pas encore – d'ambiguïté : le terme *illettrisme* désigne une réalité sociale, et non un concept ou une notion.

L'enjeu de l'introduction de ce terme est social : faire savoir que les pouvoirs publics vont prendre en charge le problème (au nom de la justice sociale ou de la bonne conscience). Dans ce contexte, on a davantage besoin d'un mot qui désigne un manque que d'un terme qui désignerait des compétences pleines : *éducation, formation de base, éducation populaire, formation permanente, etc.*

IMPORTATION DU MOT LITTÉRACIE

Ce néologisme n'a pas été forgé de toute pièce dans le cadre hexagonal. D'origine anglo-saxonne, il vient du mot *literacy*. *Littéracie*, puis *littératie*, sont les formes francisées, équivalents à peine modifiés de la forme américaine d'origine, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce sont des emprunts de type calque. Le champ lexical anglais est caractérisé par deux couples d'antonymes, sur la base du même radical (*liter*) : deux noms *literacy/illiteracy* et deux adjectifs : *literate/illiterate*. Le français dispose de deux radicaux : *lettre* et *alphabet*. Avec *lettre*, on a, sur un mode positif, *lettré, lettrisme, littéral* ; et sur un mode négatif, *illettré, illettrisme*. Avec *alphabet*, on a, sur un mode positif, *alphabet, alphabétique, alphabétisation, alphabétisé* ; et sur un mode négatif, *analphabète, analphabétisme*.

Il est à remarquer qu'en France, et bien que les mots dérivés de ces deux radicaux soient très différents tant dans leur forme que dans leur contenu, il a longtemps existé un pont entre les deux familles de mots, avec une synonymie entre *analphabétisme* et *illettrisme*, d'une part, entre *analphabète* et *illettré*, d'autre part. Cette synonymie est actuellement en cours de disparition, les deux familles de mots étant volontairement spécialisées dans des sens différents :

- *analphabète/analphabétisme* désignent le degré zéro de maîtrise de l'écrit ;
- *illettrisme/illettré* désignent une maîtrise réelle mais socialement insuffisante.

Ce qui est intéressant, c'est que le processus qui a conduit à l'adoption du terme *littéracie* part de ce changement de valeur sémantique des termes *illettré* et *illettrisme*.

En effet, avec les termes *illettrisme* et *illettré*, le débat public tourne autour des difficultés d'une partie de la population adulte. Or le débat public se satisfait rarement d'une approche graduelle et nuancée. Il est au contraire volontiers de type binaire et fait donc appel à des jeux d'oppositions. D'où la nécessité de disposer d'un terme permettant soit de nier le phénomène désigné par *illettrisme*, soit d'évoquer son contraire. Dans les termes de l'analyse initiale, à savoir que le débat public engendre la nécessité de mots nouveaux, on peut dire que c'est le débat autour du phénomène désigné par *illettrisme* qui génère la nécessité d'un autre mot.

Certes, le français dispose de deux radicaux, comme on l'a indiqué ci-dessus. Cela aurait donc pu être un mot formé à partir du radical *alphabet*. C'est ce qu'a fait l'UNESCO (cf. définition ci-dessus). Cette solution n'a pas été retenue, probablement à cause de ses connotations tiers-mondistes, mais aussi peut-être, tout simplement, par économie linguistique (selon la règle implicite en traduction de rendre un mot par un mot). Contraint de n'utiliser qu'un seul radical, le français se trouve dans la même situation que l'anglais.

Pendant de nombreuses années, les hésitations pour rendre *literacy* sont manifestes : on utilise *savoir lire-écrire/connaissance de la lecture-écriture*, expressions peu satisfaisantes, car la *littéracie* semble désigner, outre le fait de savoir ou la connaissance, des pratiques diversifiées, des formes d'usage.

Dans la même logique binaire, on aurait pu adopter *lettrisme*. Mais c'est sans doute le fait que le terme soit déjà mobilisé pour désigner une école littéraire qui a conduit à adopter *littératie* (ou *littéracie*, orthographe adoptée ici). C'est une opération lexicale faite comme à regret et qui semble ne satisfaire personne. J. Fijalkow et J. Vogler (2000, *op. cit.*) remarquent à ce sujet que ces modifications formelles peuvent s'interpréter comme un moyen de sauver un certain orgueil national mis à mal par cette opération lexicale peu glorieuse. Le choix du *c* plutôt que du *t* canadien peut s'interpréter dans cette logique. Il peut également s'interpréter dans une logique de reconnaissance et d'acceptation de la variation linguistique. Il ne constitue en tout cas pas un élément essentiel du débat. Remarquons, pour terminer, qu'il manque toujours au français l'adjectif qualificatif positif antonyme de *illettré*. L'anglais, lui, dispose de l'opposition *illiterate/literate*.

DÉFINITIONS DE LA LITTÉRACIE

Selon le dictionnaire de Harris et Hodges

On note une évolution intéressante entre les deux éditions successives (1981 pour la première édition, appelée « Dictionary of reading » ; 1995 pour la seconde, appelée « The literacy dictionary ») du dictionnaire réalisé pour le compte de l'International Reading Association (IRA), puissante organisation internationale œuvrant dans le domaine de la lecture et de l'écriture.

Définitions retenues en 1981

1. Savoir lire (série sémantique: *oracy*, savoir parler ; *numeracy*, savoir compter).
2. Sens élargi : savoir écrire, savoir compter.
3. Alphabétisation fonctionnelle.
4. Savoir lire, écrire, compter à un niveau jugé satisfaisant par la société.
5. Un savoir dans un domaine technique quelconque (ex. : *computer literacy*, compétence en informatique/culture informatique).

Définitions retenues en 1995

1. Savoir lire (même définition que dans la première édition de 1981).
2. Niveau de base du savoir lire et écrire, niveau nécessaire à marquer pour pouvoir le comparer à des niveaux plus élevés.
3. Élargissement à l'arithmétique et référence à un contexte donné (temps et lieu).
4. Élargissement à tout champ de compétence (ex : informatique ; médias).
5. *Literacy* = *ideological literacy* : « stratégie de libération qui enseigne au peuple à lire non seulement les mots mais le monde » (Freire et Macedo, 1987) (nouveau sens par rapport à 1981).

D'une édition à l'autre, on remarque tout d'abord que le titre du dictionnaire a changé : le terme *literacy* tente de s'imposer. On remarque également l'introduction de la notion de niveau de base du savoir lire et écrire (seconde définition de 1995). Ceci a pour effet

d'introduire l'idée que la *literacy* est un continuum et non pas quelque chose que l'on possède ou non (savoir/ne pas savoir). On retrouvera cet élément dans les définitions de l'OCDE. Mais on peut aussi s'inquiéter de l'usage possible de cette idée de niveau (voir l'article de Michel Dabène). On retiendra de cette évolution la bonne fortune du mot dans le monde des chercheurs anglo-saxons et l'influence progressive sur les chercheurs francophones.

OCDE

L'influence des chercheurs anglo-saxons est relayée par l'OCDE. En effet, le rapport relatif à la grande enquête de 1995 sur l'illettrisme s'intitule : « Littératie, économie et société » (alors que le rapport de l'enquête de 1992 était intitulé : « L'illettrisme des adultes et les résultats économiques »). Ce rapport donne deux définitions de la littéracie :

- 1) Utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.
- 2) Les capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littéracie inclut le rapport entre les individus et l'application qu'ils font de leurs capacités au sein de la société et, dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l'information dont se sert la personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture.

(Rapport OCDE, *Littératie, Économie et Société*)

Ces définitions sont très proches de celle de l'UNESCO en 1978 (alphabétisme fonctionnel). On retrouve les idées de fonctionnalité et de développement. L'OCDE y ajoute une entrée par l'économie. L'analyse des résultats souligne en effet une forte corrélation entre la croissance industrielle et le niveau de compétence des acteurs économiques : les secteurs en croissance sont ceux où les agents sont qualifiés et ont un bon niveau en lecture et en écriture. Le rapport ajoute un discours sur l'emploi : plus une personne a un niveau de littéracie élevé, plus elle a des chances de trouver ou de retrouver un emploi, un haut niveau de littéracie étant lié à une meilleure capacité de s'adapter aux changements techniques.

Par rapport aux définitions de l'IRA (ci-dessus), on constate que l'OCDE reprend les second et troisième éléments : d'une part, l'idée de continuum (et donc d'un niveau de base) ; d'autre part, l'idée d'une contextualisation nécessaire en fonction des besoins en un temps et en un lieu donnés.

Au total, trois éléments de définition sont à retenir, dont les deux premiers concernent directement les didacticiens :

- La fonctionnalité, c'est-à-dire la référence à un contexte temporel et spatial/économique : d'où la nécessité d'études historiques, sociologiques et socioéconomiques susceptibles d'éclairer le travail du didacticien sur les objectifs à poursuivre et les types d'activités de littéracie à développer.
- L'idée de continuum, c'est-à-dire de progressivité et non d'apprentissage en tout ou rien. D'où la nécessité de penser à des curricula qui envisagent les apprentissages et les pratiques de littéracie dans cette perspective d'usages de plus en plus complexes et diversifiés.
- Le troisième élément, commun aux différentes définitions, à savoir l'importance de la littéracie dans le développement personnel ressortit à des choix politiques et idéologiques, non spécifiques aux didacticiens.

INTÉRÊT DE L'USAGE DE CE TERME DE LITTÉRACIE POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Désignation d'un champ d'étude

Un des intérêts réside dans la désignation d'un champ d'étude et d'une notion qui dépassent les cloisonnements disciplinaires. Lire/écrire continue à intéresser la psychologie cognitive : étude des mécanismes de codage/décodage ; de la perception des unités phonologiques ; des processus de construction du sens. Mais les travaux se référant à la notion de littéracie mettent en avant la nécessité de travailler les variables sociologiques et sociohistoriques, conformément à l'insistance, dans les définitions, sur le contexte qui définit les normes, les exigences et les attentes sociales, mais aussi des formes d'usages, des types de pratiques. A partir de là, se développent des recherches sur les pratiques scolaires : celles-ci se trouvent réinterrogées comme pratiques sociales (relatives à un contexte donné) ; mais aussi des

recherches sur les pratiques extra-scolaires (familiales notamment) : à la fois comme formes d'usage (formes de pratiques de littéracie) et comme formes de transmission de ces usages et de ces pratiques. Les travaux de F. Grossmann (1996) sur les lectures partagées sont une illustration de ce type de recherche.

Hypothèse du continuum

C'est un intérêt plus spécifique de la notion de littéracie. Rappelons qu'il s'agit là d'un élément de définition que l'on retrouve chez Harris et Hodges, d'une part, dans les travaux de l'OCDE, d'autre part. Harris et Hodges parlent de « niveau de base du savoir lire et écrire ». Cet élément de définition a pour effet d'introduire l'idée que la littéracie désigne un ensemble de compétences de niveaux de complexité croissante. L'exploitation didactique de cette idée est susceptible de dérives. D'où l'intérêt de s'y attarder pour préciser cette notion de complexité croissante.

L'idée de la continuité dans le développement de la littéracie a été développée et formalisée par Gordon Wells et Chang Wells (Wells, 1991 ; Wells, G. & Chang-Wells, 1992). Dans leur modèle, ces auteurs distinguent quatre niveaux de littéracie :

- l'accès au code (décoder un message écrit à l'oral ; encoder correctement un message oral à l'écrit) ;
- l'usage de l'écrit pour la communication interpersonnelle (être *literate*, c'est être capable, comme membre d'une communauté, de remplir toutes les fonctions de la vie quotidienne qui impliquent l'usage de l'écrit ; par exemple, lire un journal d'information, rédiger une demande d'emploi, suivre un manuel d'instruction ou remplir une fiche administrative) ;
- l'usage de l'écrit pour la communication de la connaissance ;
- l'usage de l'écrit pour transformer la connaissance et l'expérience. G. Wells qualifie ce niveau d'*epistemic*. Ce niveau est à la fois un mode de langage et un mode de pensée.

Ces quatre niveaux forment système car chaque niveau fait appel à l'autre et fait partie d'un ensemble. S'il y a continuum au sens où, par exemple, les niveaux 1 et 2 sont nécessaires pour accéder aux niveaux 3 et 4, dire que ces quatre niveaux font système signifie que plus les tâches sont élaborées, plus elles mobilisent de niveaux. Ainsi, composer/comprendre un texte suppose la maîtrise du code (niveau 1), le choix du bon registre, la prise en compte du destinataire (niveau 2), mais aussi le choix de la forme linguistique et l'analyse de la forme existante, selon la structure conceptuelle (mobilisation du niveau 3, voire du 4, selon la nature du texte à élaborer, à interpréter ou à analyser).

Pour la didactique, l'idée à retenir est qu'elle doit penser ce continuum pour en favoriser la construction. Là où il peut y avoir discussion et mise en garde, c'est contre une interprétation du modèle en termes de progression didactique calquée sur cette description de niveaux de littéracie. Ce serait une simplification dangereuse, en effet, de considérer que les premiers apprentissages doivent se concentrer sur les niveaux 1 et 2, et qu'il faudrait attendre les niveaux scolaires plus avancés pour commencer à envisager le travail aux niveaux 3 puis 4. Une hypothèse didactique alternative consiste à considérer que les niveaux 3 et 4, c'est-à-dire les usages pour communiquer et pour transformer (construire) les connaissances, sont à l'œuvre dès les premiers apprentissages, sous des formes spécifiques qu'il importe de reconnaître et d'exploiter, et à propos d'activités susceptibles de les mobiliser. D'où la nécessité de recherches qui identifient les modes de fonctionnement des quatre niveaux du modèle aux différentes tranches d'âge, et de travaux didactiques qui construisent des modèles d'activités susceptibles de mobiliser ces fonctionnements.

LES ACQUIS DE LA RECHERCHE

L'analyse d'un *handbook* récent (Neuman & Dickinson, 2001) permet de pointer les principaux acquis de la recherche.

Au niveau des hypothèses générales

- L'idée que l'apprentissage de la lecture est seulement un produit du développement est maintenant largement discréditée.
- L'idée que le développement de la littéracie commence bien avant que ne commence l'instruction formelle est maintenant considérée comme acquise.

- Enfin un consensus est établi sur le fait que les enfants font un travail cognitif essentiel du point de vue du développement de la littéracie depuis la naissance jusqu'à l'âge de six ans et que la qualité de l'instruction constitue une contribution vitale durant ces années.

La thèse de l'interaction entre les facteurs développementaux et les facteurs environnementaux domine donc largement.

De manière plus précise, on peut retenir trois tendances

La première concerne les capacités dont il faut étudier l'impact sur la littéracie. Il y a un accord général sur les ensembles de capacités à étudier, avec en particulier une large reconnaissance de la conscience (*awareness*) phonologique. Il y a également un accord général pour dire que le vocabulaire joue un rôle central dans la lecture. Les efforts portent maintenant sur la compréhension de la contribution à long terme à la lecture et à l'écriture de capacités langagières orales variées.

La seconde tendance concerne l'apparition de théories qui fournissent des descriptions théoriques des mécanismes causaux qui étayent ou, au contraire, entravent le fonctionnement et le développement de divers aspects de la littéracie. Parmi ces théories, certaines sont locales : il en est ainsi de l'hypothèse de restructuration lexicale, qui pose que l'émergence de la conscience phonologique est dépendante du niveau de développement lexical de l'enfant en relation avec la structure phonologique et lexicale de son langage. D'autres sont liées à des modèles plus généraux : il s'agit des modèles des processus de lecture développés par les sciences cognitives. Pour la didactique, l'apparition de théories locales constitue sans doute l'avancée la plus susceptible de nourrir des recherches précises, pouvant déboucher sur des expérimentations nouvelles.

La troisième tendance concerne le développement de théories qui articulent le développement de la littéracie et le rôle du monde social. Ces théories s'inscrivent dans des perspectives différentes.

- Soit, dans une perspective de psychologie socioculturelle : quelques chercheurs montrent que l'examen attentif de pratiques de littéracie (*literacy in use*) indique à quel point le contexte social et les attitudes des enfants (en particulier, leur confiance en eux) déterminent la manière dont ils construisent le sens et mettent en œuvre la littéracie.
- Soit en référence à l'histoire et à une approche anthropologique : ces chercheurs situent le développement de la littéracie dans des contextes plus larges ; ils cherchent à comprendre selon quels cheminements les pratiques de littéracie ont évolué au cours des siècles.

Dans l'ensemble des études, la manière la plus courante de prendre en compte le rôle du contexte social est l'examen de l'impact des expériences des enfants avec leurs pairs et leur famille sur l'émergence de leurs capacités en matière de littéracie. L'enjeu de ces recherches est de prévenir l'écart important entre les enfants d'origines sociales différentes.

Les aspects encore insuffisamment explorés

- Notre ignorance du rôle du langage oral dans la littéracie (déjà soulignée ci-dessus) est particulièrement évidente en ce qui concerne les apprenants de langue seconde, qui, dans nos sociétés, représentent pourtant un nombre croissant d'élèves.
- Si un lien entre lecture et vocabulaire commence à être établi et mieux théorisé, le lien entre syntaxe et capacités discursives est moins nettement établi et compris.
- On connaît mal les interactions entre les expériences culturelles des enfants à la maison ou dans leur communauté et à l'école. Or l'idée revient comme un thème récurrent, dans les recherches fondées sur des études de corrélations, que les stratégies efficaces sont celles qui articulent les différentes instances qui interviennent. Dans l'état actuel, les expérimentations mobilisent conjointement différentes instances, mais ne fournissent pas d'interprétation théorique des interactions entre celles-ci.
- La question de l'écart entre les enfants des différentes catégories sociales reste posée. En dépit d'une connaissance croissante des capacités et des stratégies prédictives des compétences, on reste dans l'ignorance des moyens de progresser et surtout de maintenir les résultats en lecture sur le long terme. Pour le moment, on dispose de plus

d'arguments et de recherches allant dans le sens de la stabilité des compétences en matière de littéracie.

- Enfin, une question mérite d'être posée : ne faut-il pas admettre l'existence possible de différentes théories de l'apprentissage, et reconnaître que les enfants, pris de manière individuelle, apprennent vraisemblablement selon des démarches différentes ? Cette perspective découle du constat que les enfants échouent à apprendre à lire pour des raisons diverses : s'il y a différents chemins pour échouer, n'y a-t-il pas différents chemins possibles pour réussir ? Force est de reconnaître que ces divers chemins sont encore à mettre en évidence. Il y a encore du travail pour les didacticiens.

Christine BARRÉ-de MINIAC
IUFM de Grenoble

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ESPÉRANDIEU, V., BÉNICHOU, J.-P. (1984). *Des illettrés en France ? Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation Française.
- FIJALKOW, J., VOGLER, J. (2000). Vous avez dit « littéracie » ? In Leclercq, V., Vogler, J. (dir.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?* Paris : L'Harmattan-Contradictions, 43-57.
- FRIER, C. (1989). *Illettrisme et communication. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit* (1989). Doctorat de linguistique et didactique des langues, Grenoble 3.
- FRIER, C. (1997). Portraits d'illettrés : au-delà des discours, quel message pour quelle société ? In Barré-de Miniac, C., Lété, B. (dir.), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck, 37-53.
- GROSSMANN, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Lausanne : Peter Lang.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme »*. Paris : Éditions La découverte.
- NEUMAN, S.B. & DICKINSON, D.K. (ED.) (2001). *Handbook of early literacy research*. New-York-London : The Guilford Press.
- WELLS, G. (1991). Apprenticeship in literacy. In *Literacy as a praxis culture, language and pedagogy*, Norwood NJ: Alex, p. 51-66.
- WELLS, G. & CHANG-WELLS, G.L. (1992). *Constructing knowledge together. Classrooms as centers of inquiry and literacy*. Porthmouth : Heinemann.

RÉACTIONS À LA « NOTION » DE LITTÉRATIE

Le travail de clarification entrepris par Christine Barré-de Miniac est salutaire. Le terme, nouveau dans le paysage éducatif hexagonal, calque d'un terme anglais dont l'histoire est déjà longue, renvoie, lorsqu'il est utilisé dans le contexte éducatif francophone nord-américain, à des référents particulièrement hétérogènes et extensibles.

Le Thésaurus de l'éducation (ÉDUthès) édité par le Centre de documentation collégiale à Québec, à partir d'un travail initial de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Laval, renvoie à *alphabétisation*, défini classiquement comme « processus de formation par lequel une personne adulte apprend à lire et à écrire, et acquiert les compétences pour évoluer de façon autonome dans une société », avec comme termes associés : *analphabétisme, apprentissage de l'écriture et de la lecture, et éducation de base*.

De son côté, le Système d'information et de recherche sur l'éducation au Canada (SIREC), mis à jour en 2001, ratisse beaucoup plus large en définissant *littératie* comme un ensemble panoramique de capacités minimum :

- capacité de comprendre des textes à caractère quantitatif, c'est-à-dire aptitude au calcul, y compris l'interprétation de données statistiques ;
- capacité de comprendre des notions scientifiques, c'est-à-dire connaissance des principes de base en physique et en biologie ;
- capacité de comprendre la technologie, c'est-à-dire connaissance des principes technologiques de base et de la « façon dont les choses fonctionnent » ;
- capacité de comprendre la culture, c'est-à-dire connaissance des us et coutumes, des métaphores, des allusions historiques et littéraires courantes ;
- capacité de comprendre les médias, c'est-à-dire d'interpréter les messages visuels transmis par le cinéma et la télévision ;
- capacité de comprendre l'informatique, c'est-à-dire d'utiliser un ordinateur et des logiciels de façon rudimentaire, et de savoir où trouver l'information et comment l'organiser.

Les chercheurs en didactique de l'écrit ne sauraient évidemment se contenter de telles approches.

Christine Barré-de Miniac a souligné les aspects potentiellement positifs de la notion et sa valeur potentiellement heuristique en didactique, par rapport aux constats négatifs de l'illettrisme, qui s'en tiennent le plus souvent au mode déploratoire, et on ne peut qu'être en accord avec elle sur ces deux points. Mais ce n'est pas sans réticences ni interrogations. Les évoquer et les proposer au débat revient à pointer quelques-unes des ambiguïtés à lever si l'on veut que cette notion soit pleinement opératoire dans la recherche en didactique de l'écrit et enrichisse le paradigme des notions déjà amplement travaillées dans le champ.

Pour ma part, j'ai rencontré cette notion au Québec dans les années 90 grâce, notamment, aux travaux de Régine Pierre, au moment où je travaillais sur les notions d'*acculturation scripturale*, de *continuum scriptural*, d'*écrits (extra)ordinaires*, etc., notions dont J.-L. Chiss et M. Marquilló (1998) analysent les rapports avec la *literacy*. Au-delà du premier intérêt suscité par des affinités manifestes, certaines réticences se sont vite manifestées : l'importation d'une notion élaborée dans le contexte nord-américain sans analyse approfondie des différences de relation à l'écrit entre des cultures dont la proximité est trompeuse ne va pas sans danger. N'y a-t-il pas une *exception scripturale française*, qui se manifeste par une sacralisation durable de l'écrit ? En tout cas, c'est un terrain passablement miné dans le contexte hexagonal, où persistent de profonds clivages entre ce qui est considéré comme pratiques ordinaires, non légitimes, et pratiques d'exception, littéraires, seules dignes d'intérêt et fonctionnant comme modèles implicites de référence : les différents travaux dont nous disposons maintenant sur les représentations et les pratiques de l'écrit en France l'ont montré, notamment en ce qui concerne ce que j'ai appelé *l'insécurité scripturale*. En dépit des efforts de ceux qui, comme Régine Pierre (1994) ou Francis Grossmann (1999) et Christine Barré-de Miniac (ici-même), donnent à *littératie* sa pleine acception de « culture de l'écrit » dans toute la diversité des « pratiques scripturales » d'aujourd'hui, les pesanteurs idéologico-institutionnelles ne risquent-elles pas de la réduire à un KiSS (kit scriptural de survie) ? Et on imagine, non sans effroi, telle ou telle voix « autorisée » et médiatisée lancer un slogan du genre « Littérations les illettrés ! »

Les écueils à éviter, les représentations à déconstruire, les questions sont multiples. J'en évoquerai quelques-uns à grands traits.

- A propos d'*illettrisme*, on connaît, depuis les travaux de Catherine Frier (1989), J.-M. Besse et al. (1992), Poueyto et al. (2001), entre autres, les dérives discursives qu'a connues cette notion, interprétée médiatiquement et, la plupart du temps, sans réel fondement scientifique, comme un fléau social mettant en cause l'intégrité du sujet, ainsi rendu « autiste ».

Le lexique du français comporte des lacunes instructives : certaines notions n'y apparaissent que sous leur forme négative, comme s'il s'agissait de stigmatiser des manques par rapport à une norme qui n'aurait pas besoin d'être nommée tant son évidence s'impose. Ainsi en est-il de *l'illettrisme*, dont on chercherait en vain le contraire, l'équivalent de l'anglais *literacy*, dont la traduction en français oblige à une

périphrase : « le fait de savoir lire et écrire » et à ses diverses extensions (voir plus haut).

Peut-on réduire le sens du mot *lettré* aux seules capacités de celui qui, à l'inverse, sait lire et écrire, qui possède la lettre, alors que ce terme est chargé en français de connotations culturelles désignant en fait celui qui, par ses lectures, est devenu cultivé, érudit, connotations absentes, me semble-t-il, de l'anglais *literate* ?

Le contenu de ces notions est flou et il serait aisé de montrer qu'à chaque étape de leur évolution, elles sont le reflet des valeurs sociales et culturelles accordées à l'écrit, principalement à travers le livre et la littérature.

Les termes *illettrisme* et *illettré* souffrent de confusions qui les rendent peu opératoires (je suis de ceux qui les trouvent même inutiles) pour décrire les différents types de rapports qu'entretiennent, dans la société française d'aujourd'hui, les usagers du français avec la multitude de manifestations écrites de leur langue (M. Dabène, 1988, 2001).

Reste à déterminer si la notion de *littératie*, en extension et en compréhension, est utile à la recherche didactique et ce qu'elle apporte, dans ce panorama discontinu.

- Les arrière-plans idéologico-institutionnels sont non moins problématiques : l'alphabétisation fonctionnelle, prônée par l'UNESCO dans les années 50, visait surtout à rendre plus opérationnelle la main d'œuvre des pays alors sous-développés et, du moins au début, à assurer sa survie. Mais c'est très vite devenu un élément destiné à accroître la rentabilité économique des pays concernés. Très différentes étaient, à la même époque, les perspectives de libération d'un Paulo Freire. N'est-ce pas les mêmes ambiguïtés que l'on retrouve, non seulement dans la notion d'illettrisme, mais maintenant dans celle aussi de littératie ? S'il s'agit, pour certains, d'une perspective orientée vers la notion d'éducation de base, définie comme l'« ensemble des activités de formation qui s'adressent à des adultes n'ayant pas complété leurs études primaires ou secondaires afin de leur permettre de participer à la vie et au développement de leur communauté » (ÉDUthès : Thésaurus de l'éducation, édité par le Centre de documentation collégiale, Québec), la perspective des décideurs économiques est légèrement différente : « la relation entre littératie et niveau d'études est complexe : beaucoup d'adultes ont réussi à atteindre un bon niveau de littératie malgré un faible niveau d'études, tandis que d'autres ont un faible niveau de littératie malgré un niveau d'études élevé. Ces différences ont des incidences aussi bien économiques que sociales. La littératie est déterminante, entre autres, pour la qualité et la flexibilité du travail, pour l'emploi, les opportunités de formation, la rémunération du travail et la participation élargie à la société civique » (OCDE, *La littératie à l'ère de l'information*, collectif, juin 2000).

Question : quelles perspectives et quels objectifs pour quelle didactique de l'écrit ?

- Christine Barré-de Miniac a souligné que l'un des intérêts de certaines recherches anglo-saxonnes était de considérer le domaine de la littératie comme un continuum depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques scripturales les plus élaborées. Indépendamment du mauvais usage que l'on peut faire de la notion de continuum en y introduisant la notion de niveau (voir le modèle de Wells) et de progression, comme si tous les axes de variation en jeu n'interféraient pas constamment, il me semble que cette hypothèse du continuum rend nécessaire une modification des représentations dominantes de l'écrit (même si elles sont en décalage avec les pratiques réelles), relayées ou inculquées par l'école, représentations qui hiérarchisent fortement le domaine (ordinaire vs littéraire) sous l'influence des confusions persistantes entre écriture et littérature (voir plus haut) ; ce qui me ramène à l'hypothèse, non vraiment exploitée, d'une théorie de l'écrit comme continuum scriptural non hiérarchisé — toute pratique scripturale relevant de l'invariant d'un ordre langagier spécifique — mais stratégiquement organisé en vue de ses apprentissages et capable de prendre en compte sans visée évaluative les nouvelles pratiques scripturales liées aux développements technologiques et aux différentes formes du métissage culturel. Faute de quoi, le domaine de la littératie risque fort de s'arrêter là où commencent les choses sérieuses, la lecture et l'écriture au sens où l'entendent les lettrés.
- A propos des relations avec l'oralité : il y a aussi, à mon sens, nécessité d'une théorie de l'écrit qui prenne en compte ses relations avec l'oral, au moins sous l'angle de son acquisition et pas seulement en termes de fonctionnement des codes. La marque du scriptural, en tant qu'ordre langagier, c'est, entre autres, la successivité comme

DOSSIER

conséquence de la nécessité de verbaliser le non-verbal, corporel ou situationnel. Cette dissociation du verbal et du non-verbal pose problème à l'enfant et explique peut-être certains échecs dans l'apprentissage du code. En tout cas, ça justifie que l'on parle d'acculturation. La notion de littératie permet-elle d'assurer un équilibre entre ces deux cultures ou ne risque-t-elle pas de devenir dominante dans l'évaluation que l'on peut faire des compétences langagières du sujet ?

Françoise Gadet (2000) va dans ce sens : « La nécessité de recourir au terme de *littéracie*, à peine adapté de l'anglais, faute qu'existe un équivalent français, peut être regardée comme le signe que le culte de la langue écrite a, en France, réellement bloqué la recherche sur les relations entre oralité et écrit (à peu près limitée aux sphères des ethnologues et à l'étude de l'échec scolaire » (Fr. Gadet, « L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations ? », dans *Actes du séminaire national, Perspectives actuelles pour l'enseignement du français*, Paris, les 23, 24 et 25 octobre 2000).

- Pour finir (provisoirement !) : deux sujets d'inquiétude, sur deux plans en apparence différents, mais le sont-ils vraiment ? Il s'agit des dangers que représentent pour la recherche, d'une part, la récupération de la notion par le discours économique-institutionnel (cf. la littératie vue par l'OCDE, par exemple), d'autre part, l'évidence trompeuse de certains modèles « théoriques ».

La *littératie* risque, en effet, de devenir le cheval de bataille des médias, comme l'a été et l'est encore l'illettrisme, et le fond de commerce de « chercheurs » en mal de reconnaissance « civile ». Ne verra-t-on pas alors apparaître, en plus des statistiques sur le nombre des illettrés établies on ne sait trop comment, des évaluations chiffrées du nombre des exclus de la littératie, qui, sans être vraiment illettrés, n'auront atteint que les tout premiers niveaux des compétences définies on ne sait trop comment non plus ?

On a bien vu aussi, au cours de ces dernières années, dans le domaine de la didactique de l'écrit, comment des modèles tels que ceux de Hayes et Flower ont envahi le champ de la recherche et de la formation et sont devenus la référence obligée, alors que leurs auteurs en étaient les premiers surpris. Simples étapes dans un processus de recherche, ils deviennent, le modèle dominant, la nouvelle doxa, parce qu'ils apparaissent comme des évidences et sortent trop vite des laboratoires de recherche pour devenir des objets de formation des maîtres. Dans le domaine de la littératie, un modèle comme celui de Wells ne risque-t-il pas de subir le même sort, alors qu'il masque en partie la complexité des multiples facettes de la culture de l'écrit et l'inévitable imbrication de ses fonctions.

Alors, nécessité épistémologique ou mode terminologique ? La question est ouverte, ... avec, accessoirement, la nécessité d'assumer ou non la variation orthographique *c/t* (mais cela ne nous regarde pas, du moins ici !).

Michel DABÈNE

THÈMES DES PROCHAINS DOSSIERS

N° 31, décembre 2002

Les gestes professionnels
Responsable : D. Bucheton

N° 32, juin 2003

La didactique de la langue maternelle dans la Communauté européenne
Responsables : J.-L. Dufays et C. Tauveron

NOTES DE LECTURE

APPRENTISSAGE, DÉVELOPPEMENT ET SIGNIFICATIONS. EN HOMMAGE

À MICHEL BROSSARD

Jean-Paul BERNIÉ (dir.)

Presses Universitaires de Bordeaux, 2001

Le langage dans ses pratiques discursives, à travers la diversité des genres et des domaines textuels, est vecteur d'apprentissage/enseignement, outil cognitif, espace d'un agir communicationnel dans lequel se jouent la socialisation et l'émergence de la subjectivité. L'objet de la didactique du français devient chaque fois plus complexe. D'autant plus que la prédominance du langage et sa dispersion dans une grande variété de pratiques textuelles et discursives avec leurs genres ne va pas sans poser problème dans la société. A l'ère de la mondialisation des cultures et des discours, des menaces sérieuses pèsent sur l'intercompréhension et la coopération des disciplines et des communautés socio-discursives, sur la démocratie, sur l'existence même des sujets. C'est dire l'importance des enseignements langagiers, surtout en ces temps de crise où l'échec scolaire, l'illettrisme, l'exclusion, manifestent que l'intégration démocratique et l'émergence de l'élève comme sujet, personne et citoyen, sont souvent compromises. Il était temps que l'institution scolaire, les sciences du langage, la didactique du français, prennent la mesure de l'enjeu.

C'est enfin le cas avec l'ouvrage dirigé par Jean-Paul Bernié (IUFM de Bordeaux), qui rassemble des travaux de chercheurs comme Jean-Paul Bronckart, Frédéric François, Jacques Fijalkov, Bernard Schneuwly, etc., et tombe vraiment à point.

Publié en hommage aux travaux sur la sémiotique du développement de Michel Brossard et de son équipe du laboratoire de psychologie de l'éducation de l'Université de Bordeaux, il pourrait bien jalonner un tournant décisif. Il dessine un courant nouveau, à la croisée de la psychologie cognitive et de la didactique du français, à la jonction des sciences du langage et de l'éducation, dont une des caractéristiques principales serait la mise en relation de processus déjà en eux-mêmes fortement interactionnels. L'interactionnisme socio-discursif, la médiation formative des grosses unités symboliques (discours, genres, ...) dans leur articulation ont une

incidence sur l'onto-sociogenèse de la personne. Cette perspective permet une mise au point appréciable sur le plan épistémologique, notamment, une refondation du sujet et de son statut en sciences humaines, une reconfiguration des disciplines dans leurs rapports réciproques, l'examen de concepts clés, autorisant par là, des avancées intéressantes.

Se dégager du positivisme et donner un statut clair au sujet, éviter certains écueils comme celui du déterminisme social ou encore, à l'opposé, celui du subjectivisme spiritualiste, cela devient possible, selon Jean-Paul Bronckart, en revisitant les notions d'ontogenèse et de sujet conscient à la lumière de l'héritage de Vygotski et de l'interactionnisme Brunnerien. Il restait à percevoir plus finement encore le processus formatif des macro-unités langagières. Ces unités supra-ordonnées (textes oraux et écrits, types de discours, genres) constitueraient la véritable médiation discursive symbolique, offrant l'espace d'un agir communicationnel pour l'émergence de la personne.

La didactique a donc bien pour rôle essentiel d'introduire progressivement et systématiquement les apprenants dans les réseaux de savoirs sociaux existants, de favoriser leur insertion dans les structures langagières à l'œuvre dans l'environnement social, dans les structures de connaissances collectives pour y prendre le statut d'agents verbaux, voire d'acteurs et de sujets. Sa place comme onto-sociogenèse interactionnelle des genres discursifs, la situe dans le giron de la psychologie, qui devient elle-même une science sociale. Remaniement dans la cité épistémologique qui permet à la didactique d'accéder à un statut plus autonome : affranchie de tout applicationnisme linguistique, cette discipline devient désormais, par excellence, science de l'éducation.

Quelques concepts clés sont réexaminés ; ils présentent la particularité de s'articuler en réseau pour penser une didactique des genres dans sa complexité théorique et pratique.

Henri Portine reprend l'analyse des pronoms personnels de Benveniste à la lumière des notions d'égo-centrisme et d'allo-centrisme. Les *statuts* et les *repérages énonciatifs* successifs donnés et pris par les élèves dans l'activité scolaire, par le jeu des dispositifs, interviennent dans le processus intersubjectif de formation du *self* et de la personne.

Maryse Rebière, à partir des notions de *posture* et de *genre* (Bakhtine) interroge l'efficacité des conduites langagières des élèves dans la construction des savoirs.

Michèle Grossen s'attache à enrichir la notion de *contexte* en l'inscrivant dans une ample conception de la communication et de la cognition, dialogique, pragmatique et technique. Le contexte serait le système communicationnel et cognitif résultant des interactions entre individus, au travers de la médiation des genres discursifs, dans lequel des objets, des outils, des activités, prennent part à la construction de significations dans l'espace intersubjectif. Dès lors, ce concept, qui dépasse largement le cadre d'une psychologie individualiste, permet de penser la complexité de la situation d'apprentissage/enseignement.

Jean-Paul Bernié, à son tour, discute la pertinence de la notion bakhtinienne de *genre*, pour l'enrichir à la lumière de la notion de contexte et d'activité. Tout *genre discursif* s'intègre à un *genre social d'activité* lié aux manières d'agir et de penser d'une communauté discursive. Dès lors, on peut former les enseignants à la complexité du métier, à travers la description des situations d'enseignement/apprentissage et l'analyse des pratiques de genres scolaires.

Martine Jaubert attire l'attention sur la notion de *cohérence*. Il y a cohérence quand il y a adéquation discursive du locuteur avec le contexte et la communauté socio-discursive où s'inscrit sa production langagière. Par ses productions orales et écrites, dans son positionnement énonciatif, l'élève montre s'il a compris la situation et s'il partage un monde discursif commun de valeurs, d'organisations et de normes. L'aide de l'enseignant devra moins se fixer sur les niveaux textuels que sur la manière, cognitive et communicationnelle, de se positionner dans la sphère d'échanges visés.

Roland Goigoux se penche sur l'activité de l'enseignant, troisième pôle du triangle didactique, trop longtemps négligé. Il étudie plus finement les activités et les subtiles modalités de guidage que cet acteur invente pour interpréter les tâches éducatives enseignantes dans leurs complexité. Les schèmes relativement stables apparus dans la régulation didactique sont repérés et analysés avec les enseignants eux-mêmes.

Témoin intéressant d'un dynamisme renouvelé de la didactique dans ses trois

pôles, l'ouvrage donne des outils pour repenser l'activité et les conduites de l'élève, les objets d'apprentissage/enseignement comme genres et contextes discursifs, et l'activité de l'enseignant qui organise et régule leur mise en synergie. Il laisse espérer que désormais les défis épistémologiques, théoriques, sociaux et institutionnels ne seront plus seulement subis, mais un peu mieux anticipés.

Marie-Louise MARTINEZ

APPRENDRE L'ORTHOGRAPHE EN PRODUIANT DES TEXTES

Linda ALLAL, Dominique BETRIX-KOHLER, Laurence RIEBEN, Yviane ROUILLER-BARBÉY, Madelon SAADA-ROBERT & Edith WEGMULER
Editions universitaires de Fribourg, Suisse, 2001

Les auteures, toutes spécialistes de l'apprentissage de l'écrit sur les deux versants de la lecture et de l'écriture, ont construit leur ouvrage à partir des résultats d'une recherche dont la problématique d'ensemble vise à une didactique de l'orthographe efficace, en cohérence avec les finalités de la communication écrite. Plus précisément, la recherche explorée ici a pour objectif d'évaluer les effets d'un apprentissage de l'orthographe intégré à la production de textes, en le comparant avec des modalités d'enseignement/apprentissage classiques, reposant pour l'essentiel sur la mémorisation de listes de mots, des exercices décontextualisés et des dictées.

Le livre est divisé en deux parties judicieusement articulées. La première expose les références, le cadre théorique, les fondements méthodologiques et les principaux résultats obtenus dans la recherche. Celle-ci a été conduite dans une vingtaine de classes primaires en Suisse romande durant une année scolaire. Les données ont été extraites des productions de 373 élèves soumis à différentes tâches d'écriture, contrôlées ou non, ainsi qu'à des questionnaires de réflexion métacognitive. Ces données sont donc précieuses sur les deux plans, statistique et qualitatif, parce qu'elles offrent une vision très claire des difficultés rencontrées par

les élèves de primaire et des procédures acquises ou en passe de l'être.

La deuxième partie présente quatre séquences didactiques menées dans différentes classes, de la 2^e à la 6^e primaire (7 à 12 ans). Ces séquences sont décrites avec précision et les analyses conduites débouchent sur des ajustements conséquents. Chaque séquence propose des situations de production textuelle et des activités spécifiques et articulées à partir d'objectifs orthographiques nettement délimités. Les consignes, le matériel, les supports, les outils utilisés sont reproduits en grande partie dans des annexes abondantes. D'autres activités de valorisation et des analyses complémentaires ont été présentées dans des publications antérieures de la même équipe, notamment dans L. Rieben, M. Fayol & Ch. A. Perfetti (éd.), *Des Orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1997.

L'intérêt de cet ouvrage — et donc des travaux dont il est issu — repose sur l'articulation entre préoccupation de recherche et perspective de formation. Les deux plans sont savamment liés pour offrir aux lecteurs des données scientifiques suffisamment fiables et des mises en œuvre précisément construites. Ces deux objectifs, toujours en interaction, nous offrent les bases et les principes — et sans doute le modèle — d'une recherche en didactique du français qui ne néglige aucune des variables impliquées : les processus d'acquisition des élèves, les savoirs — en l'occurrence orthographiques — et les modalités de leur enseignement-apprentissage.

Pour conclure, nous affirmerons avec les auteures que les implications de ce type de recherches vont bien au-delà du domaine défini. Elles suggèrent le développement de travaux qui analysent précisément les conditions et modalités d'une lecture-écriture émergente dans les classes préscolaires afin de mieux saisir les acquisitions orthographiques ici décrites ; mais aussi le déploiement d'autres recherches, plutôt longitudinales, et qui décriraient la genèse de l'écriture et de sa composante orthographique ; et enfin la multiplication d'études de cas qui, sur le plan qualitatif, permettront de décrire les difficultés ponctuelles ou persistantes de certains élèves.

Au-delà, nous plaiderons pour des recherches d'une qualité au moins égale, qui ne négligent aucune des composantes langagières impliquées dans la production écrite. De fait, l'orthographe, souvent négligée, annexée, voire niée dans certains travaux en didactique du français, trouve ici sa juste place, à la fois essentielle dans le processus d'acquisition de l'écriture et nécessairement articulée aux autres savoirs mobilisés dans toute tâche de production écrite.

Jacques DAVID

DICTIONNAIRE DU FRANÇAIS USUEL. 15000 MOTS UTILES EN 442 ARTICLES

Jacqueline PICOCHÉ
et Jean-Claude ROLLAND
De Boeck Duculot, 2002, 1064 pages
et un cd-rom (50,31 €).

Ce dictionnaire, annoncé dès 1993 par Jacqueline Picoché dans un ouvrage antérieur¹, est le fruit d'une collaboration de deux auteurs spécialistes de lexicologie, qui ont depuis longtemps montré de l'intérêt pour l'approche didactique du vocabulaire². Le *Dictionnaire du français usuel*, qui s'inscrit dans les perspectives théoriques que Jacqueline Picoché a développées ailleurs, est original dans ses principes méthodologiques comme dans ses objectifs didactiques.

¹ Jacqueline PICOCHÉ, (1993) *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan. Cet ouvrage présentait d'ailleurs en annexe un « micro dictionnaire », qui offrait quelques échantillons du dictionnaire à venir (dans un première mouture, largement remaniée dans la version définitive, comme en témoigne une rapide comparaisons entre les « échantillons » du « micro-dictionnaire » et les articles du *Dictionnaire du français usuel*.)

² Jacqueline PICOCHÉ a publié notamment, outre l'ouvrage cité dans la note précédente, un *Dictionnaire étymologique* (Paris, Le Robert, 1997), une *Histoire de la langue française* (avec C. Marchello-Nizia, Paris, Nathan, 1994) et des ouvrages spécialisés, parmi lesquels : *Structures sémantiques du français* (Paris, Nathan, 1986), *Précis de lexicologie française* (Paris, Nathan, 1977). Jean-Claude ROLLAND a été pendant quatorze ans chargé d'études au Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.) de Sèvres.

1. Les principes méthodologiques

Le sous-titre, *15000 mots utiles en 442 articles*, informe du choix des auteurs de privilégier une approche sélective du vocabulaire français. Ils répertorient les mots *usuels* de la conversation ordinaire, écartant de leur choix le lexique spécialisé, régional, argotique, archaïque ou néologique. La sélection des mots retenus dans le dictionnaire relève dès lors d'un choix subjectif assumé : « Les auteurs de l'ouvrage sont des Français de France, de milieu universitaire. Partant de leur usage propre, ils ouvrent des pistes, il ne dressent pas de barrières » (p. 8), admettant volontiers que leur usage peut être différent de celui des lecteurs¹.

Mais un critère objectif est aussi à l'œuvre : la notion de fréquence, mesurée à l'aune d'outils éprouvés, les listes de fréquence (dont la plus exploitée est le *Dictionnaire des fréquences du Trésor de la Langue Française*). C'est enfin une approche « empirique » (p. 9) qui permet de réduire le nombre des articles, par élimination (les mots grammaticaux n'ont pas le statut de mots-vedettes) et par regroupement (d'antonymes : *chaud* et *froid*, par exemple ; de paronymes : *savoir* et *connaître* ; de mots ayant entre eux une relation de réciprocité : *homme* et *femme* ; d'un verbe et du nom correspondant : *vivre* et *vie* ou *tomber* et *chute*)².

¹ Si les auteurs assument la subjectivité de leurs choix, ils n'en ont, semble-t-il, pas mesuré ni limité les effets pervers possibles, comme peuvent l'illustrer deux exemples simples, glanés au hasard de la consultation du dictionnaire. Être « Français de France » n'empêche pas de supposer que les « papiers » demandés par les « autorités compétentes » peuvent être une « carte de séjour » (absente de la liste des « papiers » proposée dans l'article « PAPIER », p. 636, alors qu'on la trouve dans l'article « ÉTRANGER », p. 344). Appartenir au « milieu universitaire » ne suppose pas d'ignorer que le remplacement de *instituteur* par *professeur des écoles* n'est pas simplement une « nouvelle dénomination administrative » (p. 55) et que, si un élève ou un étudiant « suit l'enseignement » d'un « professeur de collège, de lycée, d'université » (p. 56), il peut suivre aussi, avec le même objectif d'acquisition de savoirs disciplinaires évoqués à cet endroit de l'article, l'enseignement d'un *professeur des écoles*...

² Les auteurs signalent par ailleurs (p. 8) qu'ils jouent « sur plusieurs niveaux de langage », qu'ils désignent par des abréviations : « *litt.* (littéraire), *sav.* (savant), *fam.* (familier), *vulg.* (vulgaire) ». On peut regretter que ces jugements de valeur, comme souvent dans les dictionnaires, ne soient pas

C'est ainsi que le *Dictionnaire du français usuel* se ramène à une liste réduite à 442 articles, qui couvrent 15000 mots — qu'un index permet de retrouver dans les articles³. Ce répertoire est conçu dans une perspective à la fois linguistique et thématique : si la première est privilégiée (c'est le traitement par « réseaux », à partir d'un mot-vedette fortement polysémique, mis en relation avec ses dérivés, ses synonymes et ses antonymes), la seconde est toujours possible par le système de renvois (qui permet de reconstituer l'ensemble du matériau linguistique disponible pour aborder telle réalité extralinguistique).

Autre particularité du *Dictionnaire du français usuel*, la définition des mots en contexte : des phrases accompagnent, voire parfois remplacent, la définition de chaque mot, qui ne prend son sens que dans un environnement spécifique. Pour parvenir à une généralisation que l'exemple ne permet pas nécessairement, les auteurs proposent la « structure actancielle abstraite » des phrases-exemples : la phrase « Jean a associé Marie à ses travaux » est ainsi généralisée dans la structure « A1 humain associe A2 à A3 ». La difficulté de lecture que peut engendrer une telle abstraction est

interrogés : qu'est ce que le *littéraire* et le *vulgaire* en matière de langue ? La question méritait au moins d'être posée, même si la rédaction d'un dictionnaire oblige *in fine* à assumer un certain arbitraire.

³ De tels choix peuvent avoir des inconvénients dans la consultation du dictionnaire : pour prendre un simple exemple, le lecteur qui cherche « avortement » ou « lesbienne » se voit invité par l'index à se reporter respectivement aux articles... « PÈRE » et « HOMME ». C'est que l'index renvoie au mot-vedette (ici PÈRE et HOMME) et non au titre de l'article (ici « PÈRE, n.m., et MÈRE, n.f. » et « HOMME, n.m., et FEMME, n.f. »), les deux mots (*père* et *mère* d'une part, *homme* et *femme* d'autre part) étant regroupés dans un même article, en vertu de la relation de réciprocité qu'ils entretiennent, selon les choix méthodologiques évoqués plus haut. Une telle mésaventure dans la consultation du dictionnaire amène d'ailleurs à s'interroger sur le choix du mot-vedette et sur ses effets (ou ses causes) idéologiques : que *homme* soit l'entrée principale sous laquelle vient se ranger *femme* peut se comprendre en vertu de son sens générique de « membre de l'espèce humaine » ; mais pourquoi placer *mère* sous *père*, *filles* sous *filles*, sans tenir compte de l'ordre alphabétique ? Les auteurs ne s'expliquent pas là-dessus, laissant le lecteur se convaincre (mais sans certitude dans ces exemples) que c'est le seul critère de fréquence des occurrences qui explique le choix du mot-vedette.

compensée par les exemples initiaux, qui « ont trait [...] à la vie la plus quotidienne » (p. 15). La familiarité des exemples est accentuée par le fait qu'ils se répondent entre eux, puisque ce sont toujours les mêmes prénoms qui sont utilisés dans les phrases-exemples : ce faisant, « ces actants sont devenus des sortes d'acteurs » (p. 15), aux caractéristiques physiques et morales reconnaissables d'un article à l'autre⁴.

Signalons, pour achever cette rapide description des principes de constitution du dictionnaire, qu'il intègre les rectifications de l'orthographe adoptées par l'Académie française (*Journal officiel* du 6 décembre 1990) et qu'il se présente, outre sa version papier, sous forme d'un cédérom, assez facile d'usage (dont une version utilisable en réseau est disponible).

2. Les objectifs didactiques

L'objectif de l'ouvrage est affiché dès la première page de la présentation : « son intérêt est d'abord *pédagogique*, [...] c'est un dictionnaire d'apprentissage plutôt qu'un dictionnaire de consultation » (p. 7). Son utilisation est prévue essentiellement pour le collège, mais « des adaptations sont possibles [...] de l'école maternelle à l'université » (p. 18).

Les principes didactiques sont affichés avec conviction (p. 18) : il s'agit de « fournir [aux enseignants] les bases d'une *présentation systématique* » du vocabulaire, sans qu'il soit « nécessaire d'attendre que l'élève « en sente le besoin » et sans compter sur les « lectures de jeunes qui lisent peu ». Ni les principes didactiques ni les jugements ici énoncés ne sont discutés par les auteurs, aucun renvoi n'étant fait en bibliographie (p. 25) à la littérature didactique sur les questions de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire⁵. Cette assurance justifie le ton prescriptif de la partie proprement

⁴ Là encore, on peut s'interroger sur les choix de ces caractéristiques, « la vie la plus quotidienne » ici illustrée étant celle de personnages pour le moins *typés*, qu'il s'agisse de l'origine ethnique, du rang social, de l'orientation sexuelle : pour s'en tenir aux occupations professionnelles de ces « acteurs », on sait ainsi que « Jean est directeur d'école, Sylvie professeur d'anglais », que « Léa fait une thèse », que « Marc est chef d'entreprise », « Luc, comptable », « Lucie [...] pianiste »... Les auteurs n'interrogent pas, là non plus, leur choix pour le moins réducteur.

⁵ Hormis... l'ouvrage de Picoche (cf. *supra*).

NOTES DE LECTURE

didactique de la présentation du dictionnaire, qui prend la forme d'une adresse aux enseignants¹.

Dans une telle optique, les articles mêmes du dictionnaire « se présentent donc comme de grandes leçons de vocabulaire » (p. 20), susceptibles de servir à l'écriture ou à la lecture, dans un ordre imposé, selon l'idée — posée comme indiscutable — qu'« il est plus logique d'étudier un vocabulaire avant de composer ou d'étudier un texte qu'après », tant il est vrai que « les mots sont des outils qui servent à composer ou à décomposer des énoncés » (p. 18).

De ce fait, ce sont les articles mêmes du dictionnaire qui peuvent susciter des « sujets de rédaction ». « Supposons qu'un enseignant propose à ses élèves d'écrire quelques paragraphes sur le sujet *Une bonne promenade* ou *Un groupe de randonneurs en action* : « Le maître va donc leur délier la langue » en exploitant l'article *marcher* (p. 18 sq.). Il en est de même pour l'« explication de texte » : « Supposons que vous souhaitiez aborder *L'Avare* de Molière. Les élèves n'y comprendront rien ou pas grand chose s'ils ne savent pas ce que c'est qu'un *usurier* et ce que signifie *prêter à intérêt, prêter sur gage, emprunter, s'endetter* » ; il faudra donc les faire circuler dans les articles du dictionnaire. « Il y a fort à parier que si ces notions-là sont bien acquises, avec leur vocabulaire, la lecture du texte deviendra beaucoup plus passionnante que s'il était abordé tout de go » (p. 20).

Suivent des conseils méthodologiques concernant l'entraînement à l'acquisition du vocabulaire et à la prise de conscience des « mécanismes de la polysémie », par le moyens d'« exercices de classement » et d'« exercices à trous », ces derniers étant présentés comme « indémodables et faciles à réaliser » (p. 20).

Rédaction et explication de texte comme couronnement d'*exercices* d'entraînement systématique des faits de langue (ici, le vocabulaire) : c'est en quelque sorte la configuration ancienne de la discipline qui est illustrée², jusque dans les exemples donnés, qu'on ne manque pas de trouver dans de très anciens manuels. L'ancienneté des prescriptions ne disqualifie pas *a priori*

ces dernières, mais elles auraient gagné au moins à être discutées et mises en perspective avec les exigences que les recherches récentes en didactique comme les programmes actuels de l'enseignement du français imposent aujourd'hui au professeur.

D'autant que cela aurait permis de faire ressortir l'originalité de l'approche qui a été décrite dans la première partie de ce compte rendu, et qui peut donner lieu à un véritable renouvellement de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire, dans les contraintes assignées actuellement à la discipline « français ». Ce que la didactique doit être aujourd'hui en mesure de penser, ce n'est pas l'*application* de savoirs sur la langue dans une pratique d'écriture, mais l'*intégration* d'un apprentissage de la langue dans celui du *français* : c'est à ce prix que la discipline « français » peut se concevoir non comme l'agrégation de savoirs éclatés, mais comme discipline unifiée autour de l'appréhension et de la production des discours³. En ce sens, les propositions didactiques du *Dictionnaire du français usuel* sont décevantes.

Bertrand DAUNAY

REPERES

N° 22

Les outils d'enseignement du français

IRD P

29, rue d'Ulm
F 75009 - Paris

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI

N° 137 – avril 2002

L'attention aux textes

AFEF

19, rue des Martyrs
F 75009 – PARIS

ENJEUX

N° 51/52

*Recherches en didactique
de la littérature*

CEDOCEF

61, rue de Bruxelles
B 5000 – NAMUR

PRATIQUES

N° 113-114

*Images du scripteur
et rapports à l'écriture*

8, rue du Patural
F 57000 – METZ

¹ Le début de cette partie commence ainsi (p. 18) : « Enseignants [...], nous voudrions attirer votre réflexion sur quelques faits et quelques principes ».

² Cf. notamment J.-F. Halté, *La didactique du français*, 1992, PUF.

³ Les principes didactiques du dictionnaire se trouvaient déjà mis en œuvre dans l'ouvrage de J. Picoche, *Didactique du vocabulaire français*, op. cit. : les exercices proposés se donnaient notamment comme des « applications à la rédaction ». L'originalité de l'approche didactique du vocabulaire y était plus explicite, mais sans davantage de prise en compte de son intégration à l'enseignement du français selon les principes des programmes et des recherches en didactique.

INFORMATIONS

IUFM de Grenoble
du 24 au 26 octobre 2002

La littératie : le rôle de l'école

Colloque organisé par l'IUFM de Grenoble (laboratoire LIDILEM : IUFM de Grenoble/Université Stendhal Grenoble 3) avec le soutien de l'Association Internationale pour le Développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle (AIDFLM) et du Pôle Sud-Est des IUFM (PSE)

Les communications s'organiseront autour de deux axes de questionnement :

Axe 1. Société, culture et transmission de la langue écrite et de ses usages

- Sens, fonctions et évolution des dispositifs structuraux mis en place par les sociétés pour assurer la transmission de l'écrit.
- Propriétés du patrimoine culturel véhiculé par la langue écrite.
- Sens des normes et des standards scolaires en matière de langue : que disent-ils de la société, de ses attentes et des rapports entre groupes sociaux ? de l'école ? de la conception de la littératie qu'ils véhiculent ?
- Sens des pratiques proposées par l'école dans nos sociétés plurielles ; adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des apprenants, en tenant compte de leur diversité culturelle et sociolinguistique.

Axe 2. Conditions d'enseignement de la langue écrite

- Représentations et conceptions (implicites ou explicites) de la langue écrite chez les enseignants ; effets sur les pratiques d'enseignement.
- Rôle de l'écrit dans l'appropriation des savoirs. En quoi le concept de littératie permet-il de repenser ce rôle ?
- Élaboration de nouvelles démarches en didactique de l'écrit, inspirées du concept de littératie (recherches descriptives ou expérimentales).
- Rupture ou continuité entre l'oral et l'écrit : à l'école, compte tenu de la valorisation de l'écrit en milieu scolaire, et dans d'autres lieux de transmission de la langue et de ses usages (p. ex. recherches descriptives et comparatives de formes d'usage de l'oral et de l'écrit dans les milieux scolaires et non scolaires).

Comité d'organisation : Christine Barré-de Miniac ; Catherine Brissaud ; Claudine Fabre-Cols ; Stéphanie Galligani ; Marielle Rispaïl ; Jean-Pascal Simon ; Sandra Trevisi.

Comité scientifique : Christine Barré-de Miniac ; Jean-Louis Chiss ; Michel Dabène ; Jean-Louis Dufays ; Claudine Fabre ; Francis Grossmann ; Josiane Hamers ; Itziar Idiazabal ; Jean-Pierre Jaffré ; Elmehdi Kaddouri ; Bernard Lahire ; Auguste Mouyouma ; Rahat Naqvi ; Fatima Neves Sequeira ; Nguyen Xuan Tu Huyen ; Martine Pretceille ; Felix Prudent ; Yves Reuter ; Marielle Rispaïl ; Idméa Eddy Roulet ; Semeghini-Siqueira ; Sandra Trevisi.

Association belge pour la lecture (ABLF)

Huy (Belgique)
les 29 et 30 octobre 2002

Perspectives croisées sur la lecture et l'écriture

Nombreux sont, dans notre société, les acteurs qui se préoccupent d'apprentissage de la lecture : enseignants de tous niveaux, formateurs, chercheurs, bibliothécaires, travailleurs sociaux, critiques de littérature enfantine, psychologues, parents... Or il est bien rare que tous ces acteurs aient l'occasion de se rencontrer et d'échanger leurs points de vue. L'Abf souhaite que son 1^{er} colloque international soit consacré à croiser ces diverses perspectives pour que soient mieux mesurés les enjeux actuels de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans notre pays.

Les communications s'inscriront dans un des sous-thèmes suivants :

- | | |
|--|--|
| 1. Lecture et écriture au préscolaire | 7. Alphabétisation des adultes |
| 2. Apprentissage initial de la lecture et de l'écriture | 8. Lecture, écriture et NTIC |
| 3. Lecture et écriture dans l'enseignement primaire | 9. Lecture, écriture et logopédie |
| 4. Lecture et écriture dans l'enseignement secondaire | 10. Littérature enfantine et de jeunesse |
| 5. Lecture et écriture dans la formation des enseignants | 11. Lecture et écriture en bibliothèque |
| 6. Évaluation en lecture et écriture | 12. Autre (préciser) |

Comité scientifique : Luc Battieuv, Charles Berg, Greg Brooks, Justin Cherton, Olivier Dezutter, Jean-Louis Dumortier, Jacques Fijalkow, Dominique Lafontaine, Georges Legros, Jean-Maurice Rosier, Michel Simonis, Christian Sol, Catherine Stercq, Serge Terwagne, Sabine Vanhulle

Renseignements :

Serge TERWAGNE
ABLF asbl, quai de la Batte 2/52 – 4500 HUY (Belgique) Abf@skynet.be

INFORMATIONS

Université Stendhal, Grenoble III
du 13 au 15 mars 2003

Le lexique : apprentissage et enseignement

Colloque co-organisé par le LIDILEM (Grenoble III), le LEAPLE CNRS (Paris V), le RES (SYLED, Paris III), le CEDITEC (Paris XII)

Problématique du colloque

Le lexique apparaît négligé dans les apprentissages en langue, restreint à un enseignement soit fossilisé dans des routines pédagogiques, soit annexe à d'autres apprentissages considérés comme plus fondamentaux (lecture, compréhension des textes, production d'écrits). Souvent réduit à la consultation du dictionnaire, l'apprentissage du lexique se fonde généralement sur une conception pauvre et simpliste de la référence, ramenée à une simple correspondance entre les mots et les choses.

Les travaux didactiques sur la question reflètent également cette désaffection : dans la plupart des manuels, le lexique apparaît comme un outil utilisé pour résoudre d'autres problèmes, orthographiques en particulier ; par ailleurs, les travaux menés en didactique du texte et s'appuyant sur les linguistiques de l'énonciation s'intéressent peu à la dimension lexicale, alors même que la perspective discursive gagnerait à prendre en compte de manière plus attentive les faits lexicaux.

Le colloque voudrait contribuer à réévaluer la préoccupation lexicale dans le champ didactique : il s'agit de préciser les enjeux proprement linguistiques et développementaux de l'enseignement-apprentissage du lexique, mais aussi d'interroger et/ou d'explicitier les conditions, les démarches et les outils-soutiens de cet apprentissage.

De manière générale, le colloque accordera une place importante à l'opérationnalisation de la démarche didactique, et s'intéressera à la manière dont le lexique peut faire l'objet d'un apprentissage spécifique, susceptible de développer les compétences lexicales des locuteurs ou des scripteurs. Quelle que soit l'entrée retenue (linguistique, psycholinguistique ou sociolinguistique), les implications des recherches pour l'enseignement-apprentissage du lexique seront illustrées par des exemples se référant à des situations ou à des corpus pouvant faire l'objet d'un traitement didactique. Le colloque vise en effet, à son terme, à formuler des propositions ou des directions de travail suffisamment claires pour qu'elles puissent être reprises et travaillées dans le cadre de la formation des enseignants.

Comité d'organisation : Françoise Boch, Elizabeth Calaque, Jacques David, Francis Grossmann, Marie-Anne Paveau, Gérard Petit, Agnès Tutin.

Comité scientifique : Dominique Bassano, Bernard Cerquiglini, Jean-Louis Chiss, Pierre Corbin, Jacques Dendale, Danièle Dubois, Claudine Garcia-Debanc, Nicole Gueunier, Jean-Pierre Jaffré, Danielle Leeman, Ignor Mel'čuk, Marie-Françoise Mortureux, Jacqueline Picoche, Jean Pruvost, Leo Wanner.

Renseignements :

Josée Colin
Josee.colin@u-grenoble 3.fr

Bordeaux,
du 3 au 5 avril 2003

Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement L'école et la question des « communautés discursives »

Colloque pluridisciplinaire organisé par l'équipe de Psychologie de l'Éducation et du Développement (Université Victor Segalen – Bordeaux II) et l'équipe de recherche en didactique du français de l'IFUM d'Aquitaine.

Problématique

La question du rôle des pratiques langagières (orales et écrites) dans la construction des connaissances propres aux différentes disciplines scolaires se pose depuis quelque temps avec d'autant plus d'insistance qu'elle provient d'horizons variés (recherches en psychologie, histoire sociale des sciences, linguistique et didactique ; innovations pédagogiques ; prescriptions officielles...) et qu'elle suscite des réactions contrastées. Faut-il considérer l'importance du langagier, du discursif, comme un moyen de donner son importance et son statut à la mise en activité de l'élève, à la coactivité enseignant-élève ? Comme un moyen de mieux définir le rapport entre les pratiques de la communauté scolaire et celles des communautés porteuses des pratiques sociales de référence ? Ou bien faut-il accréditer les craintes de voir se diluer les disciplines scolaires et, avec elles, la culture construite au cours de leur histoire ? de voir les pratiques d'acquisition qui leur sont propres se noyer dans une sorte de « tout langagier » renouant avec une rhétorique abâtardie — avec tous les risques que cela implique pour l'école ?

Comité d'organisation : Jean-Paul Bernié, Michel Brossard, Françoise Haramboure, Martine Jaubert, Elise Lemai, Henri Portine, Maryse Rebière, André Rouchier, Marie-Hélène Salin, Patricia Schneeberger.

Comité scientifique : E. Bautier, J.-P. Bernié, J. Boutet, M. Brossard, G. Brousseau, D. Bucheton, D. Chini, J. Dolz, C. Garcia-Debanc, F. Haramboure, M. Jaubert, S. Johsua, E. Nonnon, C. Orange, M.-A. Paveau, S. Plane, H. Portine, A. Rabatel, Y. Reuter, M. Rebière, N. Robine, A. Rouchier, M.-H. Salin, P. Schneeberger, M.-L. Schubauer-Leoni, G. Sensevy.

Renseignements : J.-P. Bernié – IFUM d'Aquitaine - Château Bourran – 160, avenue de Verdun – B.P. 152 F 33705 – MERIGNAC CEDEX
jean-paul.bernie@u-bordeaux2.fr

