

## Compte-rendu de l'atelier N°3

# Sauras-tu lire, mon enfant ?<sup>1</sup>

<b>Intervenants :</b>	<p><b>Jean-Marc Braibant</b> est licencié en Sciences de l'éducation et conseiller pédagogique à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'Université Catholique de Louvain (UCL). Il a mené deux recherches liées à l'apprentissage de la lecture. Ses conclusions incitent à penser qu'il serait pertinent de faire une analyse des pratiques pédagogiques et de leur impact sur les résultats pour assurer un enseignement équitable.</p> <p><b>Gerda Bruneel</b> et <b>Greet Vanhove</b> sont conseillères pédagogiques au Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO), équivalent néerlandophone de la Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (FédEFoC). Elles travaillent avec les écoles dans le cadre de la politique éducative d'égalité des chances (GOK : Gelijke OnderwijsKansen) en Communauté Flamande de Belgique.</p>
<b>Animatrice :</b>	<b>Christine Gochel</b>
<b>Secrétaire :</b>	<b>Eliane Huyghebaert</b>

## Intervention de Jean-Marc Braibant

### L'apprentissage de la lecture : assure-t-on la meilleure chance de réussite à tous ?

Cette intervention s'appuie sur un diaporama disponible sur [www.segec.be>université\\_d'été\\_2009>traces](http://www.segec.be>université_d'été_2009>traces).

Dans sa présentation, il précise que « *n'étant, depuis 10 ans, plus impliqué dans l'enseignement primaire et secondaire, ma position aujourd'hui est bien plutôt celle d'assistant et de conseiller pédagogique pour la faculté des ingénieurs. J'y mets en place une structure d'apprentissage par problème (APP) pour les enseignants de 1<sup>e</sup> année.* »

Les résultats de l'enquête PISA 2000 ont constitué un véritable électrochoc. La fonction principale de cette enquête est de situer les performances des pays les uns par rapport aux autres. Les résultats sont considérés comme des balises.

Il était difficile de rester insensible, à la vue des résultats des élèves en Communauté française, par rapport aux moyennes des pays de l'OCDE, et à celles des élèves de la Communauté flamande, d'autant que cela posait la question en termes d'égalité des chances.

---

<sup>1</sup> Ce compte-rendu est un résumé des interventions et débats de l'atelier réalisé par la ou le secrétaire. Afin de permettre une diffusion rapide, il n'a pas été possible de demander aux intervenants de valider ce texte. Si, malgré le soin apporté à ce travail, des propos ont été mal retranscrits, merci de nous en excuser. Dans la mesure où ils nous ont été communiqués, les supports de présentation ou les textes des intervenants sont également publiés pour compléter ce compte-rendu.

Les propos n'engagent pas le SeGEC.

Le Service d'étude du SeGEC

Indépendamment de la proportion importante d'élèves faibles en Communauté française, ce qui est tout aussi préoccupant, c'est la différence de performance entre les élèves issus de milieux sociaux contrastés. (François Dubet le soulignait dans son intervention de la matinée.)

La prise de conscience a débouché sur des intentions décrétales et leur mise en œuvre : décret sur le pilotage du système éducatif, contrat stratégique pour l'éducation, décret évaluations externes certificatives et non certificatives, décret mixité sociale, valorisation des manuels scolaires...

On a beaucoup parlé des problèmes « structurels » : taux élevé de redoublement, existence de filières de relégation, insuffisance du tronc commun, grandes disparités dans le recrutement des écoles, poids du facteur socio-économique, absence d'évaluation externe, normes d'encadrement différencié, manque ou excès d'autonomie des établissements ...

In fine, on ne peut faire l'impasse sur le fait que c'est l'enseignant, dans sa classe, qui aide l'élève à apprendre. Or, cette variable pédagogique n'est pas prise en compte dans les enquêtes.

Et ce n'est pas parce que le problème touche les élèves de 15 ans qu'il ne concerne que l'enseignement secondaire.

Au fondamental, on observe que les évaluations externes certificatives (CEB) présentent des aspects positifs et négatifs.

Les +	Les -
Tous les élèves sont sur un pied d'égalité.	Ce type d'évaluation ne permet pas de résoudre les problèmes de qualité de l'enseignement.
On contrecarre la disparité dans les exigences.	Il y a risque que ces épreuves fassent appel à des connaissances ou des compétences qui n'ont pas été enseignées.
On a la garantie du niveau de maîtrise atteint (quelle que soit l'école d'origine).	Certains élèves risquent de payer le prix fort.
	Le constat est pour le moins tardif.

Mais d'autres types d'évaluations externes sont indispensables : les évaluations dites « diagnostiques » et les évaluations dites « de régulation ».

Quelques études ont été menées, avant la publication des résultats de PISA 2000 mais les résultats sont inédits. Jean-Marc Braibant fait état, entre autre, d'une étude dont la première partie, basée sur le test BELEC de l'ULB, concerne le niveau moyen en lecture à voix haute des élèves du secondaire. Celui-ci s'avère équivalent au niveau d'enfants de 4<sup>e</sup> primaire.

La seconde partie de l'étude, basée sur le test E.CO.S.SE de Lecocq, concerne leur compréhension orale. Elle a classé les élèves au niveau moyen d'enfants de 9 ans.

L'étude incite à conclure qu'il y a lieu de repérer les difficultés d'apprentissage très tôt pour agir vite, car on devient bon ou mauvais lecteur dès la 1<sup>e</sup> année primaire.

Les études mènent, en effet, au constat de la force prédictive des apprentissages initiaux en lecture :

- les résultats du 1<sup>er</sup> cycle primaire préfigurent ceux du 1<sup>er</sup> cycle secondaire : un élève qui éprouve des difficultés en lecture en fin de 1<sup>e</sup> année primaire a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa 4<sup>e</sup> année ; les probabilités pour le secondaire s'élèvent à 75% ;
- certaines compétences minimales de base ne sont pas maîtrisées par des élèves du secondaire.

On est loin là du credo officiel de l'école de la réussite.

Que faire ? Les solutions sont diverses :

- Repérer très tôt les difficultés pour agir
- Diagnostiquer les élèves « à risque » dès le début du primaire
- Apporter une aide et des solutions spécifiques
- Outiller les enseignants
- Travailler avec les centres PMS

### Une évaluation externe dite « de régulation », avec prise en compte du facteur pédagogique

La recherche menée en 1996 par Braibant et Gérard établit des constats interpellants, qui se trouveront confirmés par les résultats de l'enquête PISA 2000.

**Constat 1** : des écoles géographiquement proches obtiennent des rendements très différents, en termes de moyenne et en termes d'écart entre les élèves les plus faibles et les plus forts.

Lorsqu'on s'attelle à une explication relative à la disparité des résultats, on constate que les diverses variables ont un poids différent : les variables pédagogiques interviennent pour 27%, les variables sociolinguistiques, pour 16 à 19%

Exemples :

- Utilisation d'un manuel : 12 à 18% de variance
- Profession du père/de la mère : 7%
- Langue parlée à la maison : 4%
- Nationalité : 3%.

L'étude met bien en évidence que les variables pédagogiques sont des éléments généralement sous-estimés.

**Constat 2** : Le type de pédagogie utilisé pour l'apprentissage de la lecture exerce une influence plus importante que l'origine sociale. On observe des différences significatives de résultats en fonction de la méthode choisie.

Quelle que soit la méthode, on constate que le meilleur élève de la classe obtient les mêmes résultats, ce qui n'est pas le cas de l'élève le plus faible.

La méthode phonique obtient de meilleurs résultats que l'apprentissage par la méthode idéovisuelle, ou par la méthode mixte.

**Constat 3** : La proportion d'élèves faibles ou très faibles est très différente d'une méthode à l'autre.

**Constat 4** : L'approche phonique est plus équitable, plus égalitaire.

Lorsqu'on considère les résultats 6 mois plus tard, en fin de 2<sup>e</sup> primaire, on constate que tous les élèves ont progressé. Toutefois, la progression est plus nette avec la méthode phonique. L'approche idéovisuelle permet de progresser davantage en termes de compréhension.

### Quelles sont les principales conclusions de cette étude ?

**Il faut prendre en compte les variables pédagogiques dans les épreuves d'évaluation externe.**

L'enseignant, à travers sa méthode, dispose d'un grand pouvoir d'influence. Le milieu familial, les facteurs économiques, souvent pointés n'expliquent pas tout. Si l'on se contente de considérer les

déterminismes socio-économiques, on a tendance à jouer sur des facteurs structurels pour réguler. Cela fausse la donne.

Il est important et nécessaire aujourd'hui de s'inscrire en faux contre des propos qui alimentent les idées reçues que l'école et le personnel enseignant n'ont que peu d'impact sur la réussite des élèves provenant des milieux défavorisés.

Des méta-analyses identifient clairement les pratiques pédagogiques, et donc l'enseignant, comme facteurs influençant fortement la réussite des élèves.

### **Toutes les méthodes ne se valent pas !**

Diverses études révèlent qu'il est nécessaire de réserver une place de choix à l'étude des mécanismes de décodage dès le début de l'école primaire, à l'apprentissage des règles de correspondance graphèmes/phonèmes.

En synthèse, ces études exposent que :

- l'enseignement explicite et systématique des correspondances graphèmes/phonèmes est plus efficace que toutes les autres méthodes ;
- l'impact est d'autant plus fort qu'il débute précocement ;
- cette approche est particulièrement bénéfique aux élèves de milieux défavorisés, à ceux qui apprennent lentement, à ceux qui présentent des troubles d'apprentissage, mais également à des élèves plus performants

### **Il n'y a pas de fatalité socio-économique !**

Il existe un lien entre les résultats scolaires et l'indice socio-économique mais celui-ci est faible et n'apparaît pas comme le déterminant majeur des résultats. Il y a un avenir pour les écoles qui travaillent avec les milieux défavorisés.

### **Si l'on veut parler concrètement d'équité, il est plus que temps...**

Si l'on veut produire des effets en matière d'équité, il faut se concentrer sur ce qui se passe dans les classes et non sur les changements de type structurel.

Il s'agit d'identifier les pratiques pédagogiques efficaces en lecture.

En termes de performance, il est intéressant de se pencher sur l'analyse de type « écoles scolarisant un public défavorisé mais performant » vs « écoles scolarisant un public favorisé peu performant ».

### **Implications pédagogiques**

Ces faits aujourd'hui établis ne constituent en rien un plaidoyer en faveur des méthodes traditionnelles de lecture telles qu'elles étaient pratiquées il y a 30 ou 40 ans.

Il est primordial de consacrer un laps de temps important, chaque jour, à des activités systématiques centrées explicitement sur la correspondance graphèmes/phonèmes.

C'est moins un problème de méthode, que de passage obligé, d'étape charnière.

## Intervention de Gerda Bruneel et Greet Van Hove

### Egalité des chances dans l'éducation flamande

Les conseillères présentent ici les meilleurs résultats des enquêtes tout en soulignant que le travail est loin d'être fini.

Le travail entamé sur le terrain s'inscrit dans le cadre du décret relatif à l'égalité des chances en éducation. Il en est à la 2<sup>e</sup> année d'un 3<sup>e</sup> cycle, soit à la 8<sup>e</sup> année du projet. Les résultats présentés ont trait à une partie limitée du décret qui concerne spécifiquement l'offre d'appui intégrée et s'articule aux aspects pédagogiques.

Le principe adopté ? Mieux vaut prévenir que remédier ! La politique est donc axée sur la prévention. Par ailleurs, le décret est relativement ouvert, ce qui signifie que les écoles ont des choix à poser, qu'elles sont responsabilisées.

Pour illustrer leur propos, les conseillères ont choisi de présenter des exemples liés au thème de la lecture (voir le support de présentation disponible sur [www.segec.be](http://www.segec.be)>université d'été 2009>traces.

### Offre d'appui intégrée

Sur les 2.316 écoles fondamentales en Flandre, 2.033 reçoivent un capital-périodes supplémentaire. Ce subventionnement supplémentaire s'inscrit dans des cycles de 3 ans.

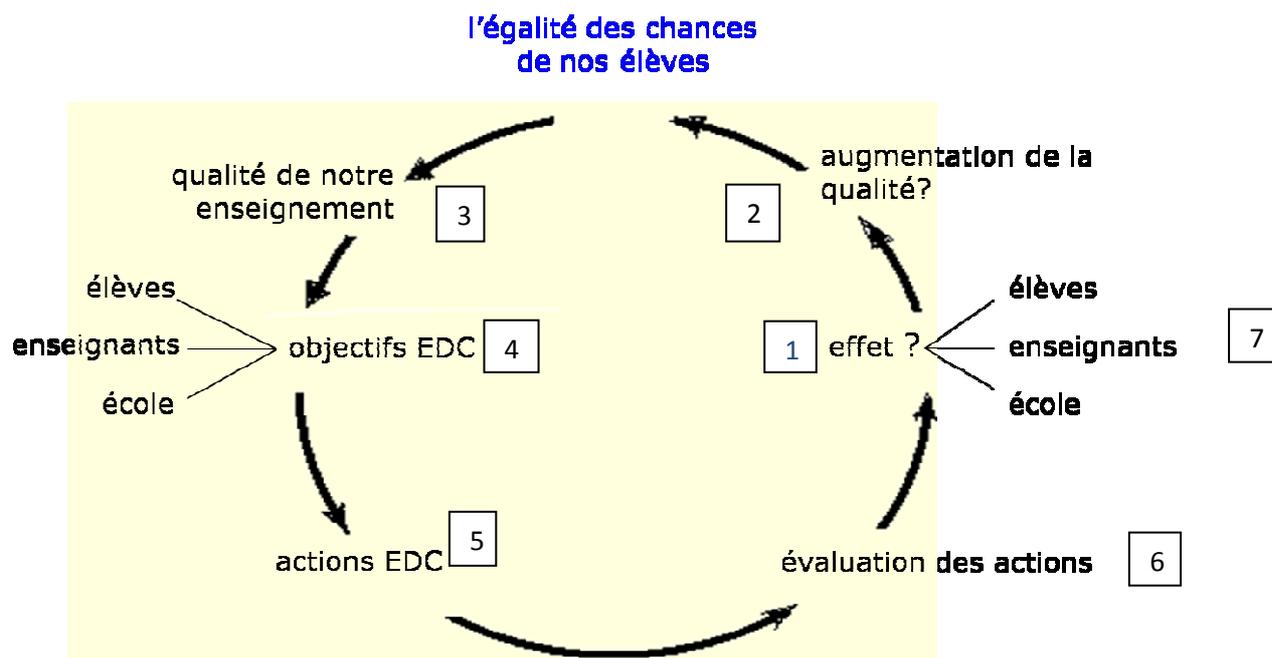
Ce capital est conditionnel. Pour y avoir droit :

- les écoles doivent avoir 10% d'élèves répondant aux indicateurs d'égalité des chances. Ces indicateurs sont liés aux facteurs socio-économiques : formation de la maman, octroi d'une bourse d'études, vie à la maison ou enfant placé...
- chaque école doit faire l'analyse de sa situation. Elle doit rédiger un plan de travail et prévoir son auto-évaluation ;
- chaque école doit faire un choix de 2 thèmes parmi 6 thèmes proposés :
  - Maitrise des compétences linguistiques et de la langue d'enseignement
  - Gestion de la diversité
  - Guidance et orientation
  - Prévention et remédiation des retards de développement et d'apprentissage
  - Développement socio-émotionnel
  - Partenariat avec les familles et avec les élèves

Les thèmes soulignés sont les plus communément choisis.

En 3<sup>e</sup> année de chaque cycle, l'inspection émet un avis qui conditionne la prolongation ou non du subventionnement supplémentaire en capital-périodes.

Le travail se fait selon un cycle bien défini :



1 La réflexion commence par l'analyse de l'aspect « égalité des chances », avec la question : **Réalisons-nous le développement optimal de nos élèves ? Quels élèves nous donnent du souci ?** Ce développement se lit en termes d'implication, de bien-être, de compétences et de résultats.

2 La réflexion se poursuit sur la vision de la qualité de l'enseignement dispensé. Le travail se réalise en termes de projets plutôt qu'en faisant une fixation sur l'égalité. Il est important d'explicitier la *vision* de l'école.  
**Que savons-nous de nos élèves ? Que faisons-nous de ce que nous savons ? Comment tenons-nous compte des différences ? Pourquoi faisons-nous les choix que nous faisons ? Quelle est notre vision ?**

3 Le problème mis en évidence. Par exemple, pour la lecture :  

- Trop d'élèves n'obtiennent pas le niveau attendu, soit l'AVI3 en fin de P1 (selon les normes en Communauté flamande), l'AVI 6 étant attendu en P2 et l'AVI9 en P3.
- Trop d'élèves ont des problèmes de lecture compréhensive en P3.

L'objectif de qualité, la vision est dégagée. Par exemple : *nous voulons améliorer le niveau de lecture des élèves car la compréhension est la clef pour étudier.*

4 L'objectif d'égalité des chances se considère obligatoirement à trois niveaux : celui de l'élève, celui de l'enseignant et celui de l'école.  
Auparavant, l'objectif était fixé sur les élèves selon le principe : « ce sont eux qui doivent changer ! »  
Mais le paradigme a changé avec une meilleure prise de conscience du fait qu'ils apprennent « à cause » de l'enseignant. Dans cette mesure, il est important que les enseignants sachent donc mieux comment apprendre à lire, par exemple. Et, dans la foulée, que l'école s'organise pour que les profs aient accès à la meilleure formation continuée, qu'ils aient une adaptation de leur horaire pour assurer un meilleur apprentissage...

5 Les actions pour réaliser l'objectif d'égalité des chances doivent être identifiées.

Les questions sont mises à la réflexion en équipe éducative.

**Comment allons-nous réaliser nos objectifs ? Qui fait quoi, quand, comment, avec quoi, avec qui ? Pourquoi cette action ? Dans quel timing ? Concertation ? Comment allons-nous évaluer ? Comment mesurer les effets de notre travail ? (via quel test ?...)**

Dans le système instauré, on demande donc aux enseignants de l'enseignement fondamental d'être des « faiseurs » ; il faut qu'ils réfléchissent aux actions pour instrumentaliser les objectifs identifiés. Au début, le professeur (ou le directeur) rédigeait le plan seul. Maintenant, on incite les enseignants à se parler, à choisir ensemble. Les questions sont réfléchies dans une procédure de concertation. Le mot d'ordre de base se lit au travers de l'idée qu'« on ne peut pas résoudre en 3 heures ce qu'on n'a pas pu résoudre en 26 heures ».

6

Evaluation des actions

Toutes les écoles doivent, au 2<sup>e</sup> trimestre de la 2<sup>e</sup> année du cycle, faire une auto-évaluation des actions qu'elles ont mises en œuvre.

Cela se passe dans un mouvement de balancier, qui suggère un aller-retour, entre l'action et ses effets, mais aussi une interruption brève pour évaluer.

Le but de l'évaluation est de vérifier si l'action réalisée contribue aux objectifs fixés, si elle produit des effets sur le résultat des élèves, sur l'enseignement de la lecture.

Les questions posées sont : **Les actions sont-elles réalisées ? Pourquoi pas ? Tous les enseignants ont-ils été concernés ? Et les élèves ? Et les parents ? Constate-t-on un besoin de changement, de correction, de régulation ou peut-on envisager de continuer les actions entamées ? Que se passe-t-il au niveau du timing ?**

7

Effets des actions

- **Quels sont les effets de notre travail ? Comment les rendre visibles ?**

On met l'accent sur la visibilité. Certains objectifs sont difficiles à objectiver.

Des tests techniques de lecture (de math...) sont réalisés. D'autres compétences, aussi importantes sinon plus, sont difficiles à objectiver.

- **Les objectifs sont-ils atteints aux trois niveaux déterminés ?**

Parfois, on réalise que l'objectif fixé était trop important, trop ambitieux et se révèle irréaliste en lien avec les problématiques identifiées.

- **Les actions étaient-elles bien choisies pour réaliser les objectifs fixés ?**

On constate, au final, l'augmentation du niveau de qualité et, par conséquent, l'accroissement de l'égalité des chances.

Ces étapes sont présentées en termes cycliques, mais le phénomène est plus complexe et elles se fondent, en fait, dans une progression spirale.

## Questions / Réponses

- Interpellé sur l'échantillon des études qui le mène aux conclusions exposées, Jean-Marc Braibant admet son étroitesse, mais remarque qu'aucune étude n'a en tout cas débouché sur d'autres conclusions que celles-ci. Les enquêtes et analyses vont toutes dans le même sens. Il relève l'avantage d'études qui prennent en compte le niveau initial des élèves. Il est clair que dans le système actuel, on crée des écarts considérables.

- **Question / Avis :** Au terme de l'exposé sur la qualité de l'enseignement en Flandre, on a l'impression que nos voisins de la Communauté flamande réalisent ce qu'on dit qu'on va faire depuis longtemps. La créativité autour du livre étant jugée intéressante, à la mesure de l'intérêt pour la lecture, il y a des choses qui se font chez nous, des activités qui se mettent en place. Mais cela ne se fait pas dans un contexte rigoureux et pragmatique comme en Flandre. Les actions ne bénéficient pas du soutien institutionnel.

**Réponse de GB :** Lors d'une rencontre avec des chercheurs et des collègues des Pays-Bas, au cours d'une journée d'études sur le thème de la lecture, un responsable d'une grande école a déclaré : « A partir de maintenant, on va leur apprendre à lire, dans toutes les écoles, au même moment, la même chose. Il n'est pas important qu'ils se sentent bien, il faut qu'ils apprennent à lire. » On voit que le système peut encore être plus « pragmatique »... et vieux jeu... En Flandre, les établissements disposent d'une certaine autonomie. Ils agissent dans un cadre, une structure, mais sans contrainte.

- **Question :** On peut être interpellé par l'importance prise par le pouvoir subsidiant dans la ligne définie dans l'objectif d'amélioration de la qualité, et y déceler un côté directif. Doit-on se satisfaire d'une situation qui affiche le message « Arrêtez d'essayer, d'expérimenter ! » ?

**Réponse de GB :** Il y a plus de 20 ans que le processus est en cours. Au début, les écoles recevaient du capital-périodes sans aucune directive quant à son utilisation. L'expérience a montré que ce n'était pas concluant.

En P2, on trouve des écoles où les enfants turcs ont fait de grand progrès – mais on ne voit pas le progrès en P4. On constate donc qu'il se passe quelque chose qu'il faut analyser.

A 6 ans, les jeux sont faits. C'est sur base de ces constats que le projet est devenu plus directif.

- **Question :** Une étude réalisée aux USA sous l'administration Bush semble contester celle qui est présentée par JMB. Un budget a été injecté pour soutenir l'apprentissage de la lecture en termes de déchiffrage. Les résultats ne se sont pas avérés meilleurs après 8 ans.

Cet élément parmi d'autres permet de contester fortement toute position dogmatique relative à la méthode.

L'enseignement maternel est primordial dans l'apprentissage de la lecture.

Il paraît essentiel de se poser certaines questions pour mieux comprendre et objectiver : qu'est-ce qui se fait dans les écoles où on a un pourcentage élevé de meilleurs résultats ? Que sont devenus les bons lecteurs identifiés ? Que fait-on avec le pourcentage d'enfants en difficulté en primaire, qu'on retrouve en secondaire ? Comment apprend-on à lire, « après » ?

Il ne faut pas tout mettre sur le dos des familles défavorisées, comme il ne faut pas mettre le phare sur la méthode pour expliquer la réussite ou l'échec des élèves.

**Réponse de JMB :** Il s'agit d'identifier les obstacles que l'enfant doit absolument surmonter pour acquérir les compétences minimales. Le mécanisme de décodage est une réponse.

On ne donne pas la référence d'un ouvrage, d'un manuel. Mais si on veut se donner l'objectif de produire de bons résultats, il faut, pendant un an, un an et demi, se focaliser sur le décodage.

On n'exige pas pour autant de revenir à d'anciennes méthodes, ni de se limiter à une seule méthode.

Aucune étude ne prouve qu'une méthode soit supérieure à une autre. Il y a eu un courant fort, à un moment donné, et au nom de certains principes, on a rejeté le déchiffrage (et, dans le même mouvement, l'orthographe, la répétition, l'apprentissage par cœur, le manuel...) et on constate aujourd'hui qu'on est en-dessous du seuil minimal de compétences. Cela doit faire réfléchir.

- **Question :** Avez-vous pu étudier en fonction de quoi le choix des méthodes de lecture s'est fait ? Est-ce un choix aléatoire ? Un choix d'équipe ? Les enseignants ont-ils été formés ?

**Réponse de JMB :** Les questions relevées dans la recherche sont nées de la pratique, par exemple, dans le cadre d'une remédiation avec des enfants turcs en difficulté de lecture.

Les réalités sont multiples, diversifiées. Nous ne les avons pas étudiées, ce n'était pas le but. Ce que nous avons observé, c'est, par exemple, qu'au départ, les enseignants qui utilisaient les méthodes fonctionnelles étaient de vrais militants, insérés souvent dans des projets d'école forts. Ils étaient super motivés. Parfois, la méthode était interdite...

Souvent, il n'y avait pas de choix individuel, mais un choix d'école, poussé par l'inspection.

- **Intervention :** (prof EN) Dans le cadre de leur stage, les étudiants de 3<sup>e</sup> année d'école normale, ont effectué une recherche, en référence à Giasson, sur les représentations qu'ont les enfants de la lecture.

En interrogeant les enfants, il s'avère que ceux-ci ne veulent pas apprendre à lire, car ils ont peur ! Sans doute ont-ils gardé en tête l'image de la séance de torture qu'a été cet apprentissage pour leur frère ou sœur à la maison...

Par ailleurs, ils n'imaginent pas à quoi cela sert, d'apprendre à lire.

En premier lieu, il importe donc de s'assurer qu'ils se rendent compte de l'utilité de la lecture, processus qui passe par l'enseignant. Au bout des 3 semaines de stage, on constate, quand on travaille ce contexte, que les représentations des enfants changent.

La mauvaise représentation de la lecture qu'ont les élèves repose également la question du moment du transfert de l'enfant dans l'enseignement spécialisé. Cela touche à une question de politique, mais aussi de pédagogie.

- **Question :** La difficulté à laquelle les instituteurs dans les écoles D+, sont confrontés, et ce dès la maternelle, est que les enfants ne comprennent pas à quoi sert le Français, parce qu'ailleurs, ils parlent leur langue maternelle. De plus, ils sont animés par un sentiment de fidélité, d'appartenance à leur langue, leur culture. Il est encore plus difficile, dans ce contexte, de donner aux enfants le goût de la lecture. Par exemple, la valise lecture revient de week-end, sans que rien n'ait été entrepris à la maison, où, d'ailleurs, on ne joue pas avec les enfants car cela n'est pas inscrit dans la culture.

**Réponse GB :** A certains endroits, des plateformes de consultations locales existent. Des organisations socioculturelles travaillent là-dessus avec les parents volontaires, avec les familles.

**Réponse JMB :** La recherche n'a pas pris en compte ce qui se passe en maternelle. Il faut y travailler la langue, la compréhension. Si le décodage ne suffit pas, il faut néanmoins travailler l'entrée dans le code. Les enfants d'origine étrangère seront moins noyés, en travaillant l'entrée dans le code. La technique de lecture s'avère un moyen pour les aider à surmonter leurs difficultés.

- **Intervention :** Dans une école qui scolarise 30% d'enfants originaires d'Afrique du Nord, 30% de Maghrébins et 40% d'autres cultures, tous les enfants ont réussi le CEB. C'est le travail réalisé pour impliquer les enfants et pour intégrer les parents qui permet que les enfants s'en sortent.

C'est un travail d'équipe. Cette réussite est une bonne démonstration de l'importance du facteur enseignant et du facteur culture de l'école.

- **Question :** Si, majoritairement, c'est la méthode de décodage/assemblage qui est utilisée dans les écoles, pourquoi les résultats des tests PISA ne suivent-ils pas ?

**Réponse JMB :** On n'a pas un relevé suffisamment affiné pour objectiver ce qui se passe. En tout cas, les lettres devraient être vues de manière systématique avant la fin de P1 ; est-ce vraiment la réalité dans les écoles ?

- **Question :** Quand on est confronté à des jeunes qui ont de grosses difficultés en début de scolarité, on se rend compte que celles-ci sont fortement articulées à la non-compréhension d'un message pourtant écrit dans une langue d'enseignement simple. Ces élèves sont en échec dans différentes branches.

Enthousiasmé par l'approche d'Eveline Charmeux, des enseignants ont opté pour cette manière d'aborder l'apprentissage de la lecture. Ils ont échoué. L'apprentissage « classique » de la lecture par le décodage n'aboutit pas.

**Réponse JMB :** Il est improductif d'ouvrir une discussion sur les méthodes d'apprentissage de la lecture. Il faut simplement se référer à un principe de base : le décodage est une condition d'apprentissage nécessaire et non suffisante. Il est nécessaire, en début de P1, de mettre l'accent sur le décodage.

- **Question :** Que sont les niveaux AVI ?

**Réponse de GB :** Les niveaux AVI sont des tests techniques standardisés. Ils sont évalués en interne à l'école.

Ils sont différents des tests de l'évaluation externe, certificative ou non certificative, du CEB, etc. Ils présentent un léger effet pervers : les livres de la bibliothèque sont estampillés de leur niveau AVI. Ce qui permet aux parents, entre autres, de repérer leur niveau de lecture !

Il faut attirer l'attention sur le fait que, lorsqu'un enfant n'aime pas lire, on peut lui proposer la lecture de plans, de bricolages, de B.D. ... Il n'y a pas que le livre qui permette de travailler ses connaissances en lecture.

- **Intervention :** Le grand enjeu, c'est d'arriver à ce que les élèves s'intéressent au sens des textes, au-delà de la simple compréhension de mots, de phrases...

Pour l'enfant en difficulté, le code n'a pas de sens.

Il est difficile pour lui de passer du mode de perception au mode d'évocation. Ce passage est critique, on le constate tant en primaire qu'en secondaire.