

# Écoles, terreaux de littératie

« Schools Where Literacy Thrives »

Première présentation d'un projet international  
de recherche et de réflexion

Charles Berg et Paulette Lick

Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques  
Walferdange/Luxembourg

**Au cours du colloque, un symposium, animé par des membres du Comité de l'IDEC, s'est tenu sur le thème « Schools Where Literacy Thrives ». Mais il y a eu plus d'une douzaine de communications supplémentaires qui se sont également présentées, en ordre dispersé, sous cette appellation apparemment fort attirante. S'agit-il d'un nouveau slogan ? D'une nouvelle formule magique ? Qu'est-ce qui fait donc l'attrait de ces écoles, terreaux de littératie ?**



Voyage à Brobdingnag - ill. Grandville

*Schools Where Literacy Thrives* est en train de devenir une formule magique qui, comme la Conférence européenne de Dublin vient de le montrer, est évoquée par beaucoup de chercheurs, sans que toutefois sa signification précise soit toujours comprise de façon univoque. Dans le présent numéro de *Caractères* nous présentons le projet, comment il a émergé, quels en sont les principes et les perspectives.

Arrêtons-nous d'abord à la terminologie. Il y a trois mots dans l'énoncé qui sont tous importants: *literacy, to thrive, schools*. Le terme général qu'il est difficile de traduire en français est *literacy*. Cependant les anglosaxons n'ont pas pour autant la vie plus facile. Car les anglophones ne tombent pas d'accord sur la signification précise de ce mot. Le principal avantage en est qu'il s'agit d'un concept assez large couvrant un éventail de structures, allant de capacités, de qualifications et de connaissances individuelles aux pratiques et aux compétences sociales, et même aux valeurs idéologiques et aux objectifs politiques.

Par conséquent certains préfèrent utiliser le pluriel de *Literacies*. En plus, les dérivés tels que *basic literacy, biliteracy, conventional literacy, cultural literacy, cultured literacy, emancipatory literacy, family literacy, functional literacy, local literacy, survival literacy* pour n'en citer que quelques-uns, sont très nombreux. Pour nous il s'agit d'un processus individuel et social d'alphabétisation, qui n'est pas perçu de façon réductrice comme simple technique de lecture, mais qui reste ouvert sur la construction sociale du sens, et donc aussi sur la lecture du monde. Le mode de participation à la *literacy* - osons en français le mot *littératie* - devient alors un élément important de l'identité sociale. Évidemment, il existe des environnements qui sont plus ou moins favorables à ce genre de développement complexe. Ce sont des contextes dans lesquels la *literacy* réussit, prospère (*thrives*) comme une plante qui pousse dans un milieu favorable, un *terreau* propice. En tant que milieu d'apprentissage les écoles et leurs actions collectives jouent un rôle primordial. Faire fructifier l'alphabétisation et la lecture dépend donc non seulement du

Voyage à Brobdingnag - ill. Grandville

choix d'une méthode d'instruction, mais il s'agit essentiellement de la construction complexe d'un milieu social favorable. L'unité de ce milieu n'est pas le système éducatif global, mais l'école qui est capable de résoudre localement ses problèmes et de fonctionner comme communauté apprenante.

L'histoire du projet a commencé à Londres en 1998. Un séminaire européen organisé par l'Association du Royaume-Uni pour la lecture (UKRA) et la réunion ordinaire d'été de l'IDEC (le Comité européen de l'IRA) eurent lieu au *Quaker Centre de Bloomsbury*. Il s'agissait de la première réunion présidée par notre ami Greg Brooks. Carol Santa, Peter Hannon, Ann-Sofie Selin et Pehr-Olof Rönnholm, Suzi Clip-Boyles, Ulla-Britt Persson et Greg Brooks étaient les présentateurs. Les discussions étaient courtoises, mais d'abord rien d'exceptionnel ne se passait. Puis, soudain on sentit une certaine tension. Nous étions confrontés à différents choix, et nos options étaient claires. Il devint évident que nous voulions plutôt

changer l'école en profondeur que de développer un programme de rattrapage pour des apprentis-lecteurs en difficulté. Il nous semblait plus important de faciliter par un ensemble de valeurs professionnelles le développement et la socialisation individuelle de l'enfant-lecteur, que d'élaborer de nouveaux programmes (inter) nationaux qui prescriraient les mêmes méthodes pour tout le monde. L'enjeu n'était plus la simple instruction de la lecture, mais nous avions vu émerger une vision élargie de l'enseignement de la lecture. Dans cette optique, l'enseignant agit non seulement comme instructeur, mais également comme facilitateur et médiateur. C'est un acteur individuel, mais qui en plus agit collectivement et coopérativement.

À cette époque, cela correspondait plutôt à une atmosphère, un climat. Malheureusement nos idées demeureraient assez vagues. Dans ce groupe international les mots nous manquaient pour partager nos émotions et nos visions. Toutefois nous avons développé une confiance mutuelle et une certaine cohésion. Dans le groupe s'établit la conviction qu'il existait une vision professionnelle commune entre Linköping et Braga, entre Luxembourg et Moscou qui en fait nous permettait de mobiliser espoir et énergie pour une action transformatrice et qui nous encourageait à prendre des risques.

À partir de ce moment, le Comité a commencé à fonctionner comme un réseau international produisant des connaissances sur les questions de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Au cours de la seconde journée de la réunion de Londres est née la formule magique *Schools where literacy thrives - Écoles, terreaux de littératie*. L'idée d'un projet international qui consisterait dans une collection de portraits narratifs d'écoles à succès était née. Pour tout le monde, il fut clair alors que cela n'avait rien à voir avec des écoles d'élite, et qu'une école dans un milieu très défavorisé pouvait bel et bien correspondre à l'idéal que nous recherchions.

Les trois changements de paradigme suivants caractérisent l'arrière-fond qui sous-tend le projet SWLT :

(a) *une conception large et critique de l'enseignement de la lecture*. Lire et écrire sont bien plus qu'une affaire d'école. En général, les problèmes d'acquisition de la langue écrite ne peuvent pas être réduits à un simple déficit du fonctionnement cognitif. Au contraire lire et écrire c'est aussi, entre autres, une affaire de famille et d'histoire individuelle. Les structures familiales, les milieux socioculturels et les différences de sexe, par exemple, y jouent un rôle. L'émergence de la langue écrite est liée à la socialisation langagière et aux développements de la langue orale. Une des clefs du succès est certainement la compréhension et ce qu'elle signifie dans le contexte de vie de l'apprenti-lecteur. Apprendre à lire et à écrire est aussi une histoire de longue durée. Les miracles sont plutôt rares, et les enfants méritent la patience des adultes. Ensuite, lire et écrire, c'est comme beaucoup de pratiques sociales, une affaire d'émotions. Ainsi nous avons pu constater que la lecture développe l'optimisme, et



Voyage à Brobdingnag - ill. Grandville

Voyage à Borbdingnag - ill. Grandville

l'optimisme développe la lecture. La résignation est une menace sévère pour le développement de la lecture. Les enfants ont certes, comme l'a dit Bruno Bettelheim, besoin de livres, mais ils ont aussi besoin d'un encouragement et d'un soutien permanents. La lecture et l'écriture comprises dans un sens non-réducteur et dans toute leur complexité pratique sont sans doute liées au contexte social. Aujourd'hui, par exemple, il s'impose de s'interroger sur le rôle de la langue écrite dans une « société cinéma-

tique » (Denzin 1995). Si les désirs des lecteurs changent profondément, ne faut-il pas penser aux changements qui en découlent pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture? Pourtant reconnaître l'imbrication sociale de la lecture ne revient pas à décharger la pédagogie de sa responsabilité. La *littératie* restera toujours aussi une question de compétences pédagogiques et didactiques. Les enfants ont droit à des enseignants qui sont bien formés et qui s'engagent dans une perspective de développement professionnel tout au long de leur carrière. Enfin, il ne faut pas voir la vie en rose, l'enseignement de la lecture comporte aussi des risques. La lecture est une des conditions de la participation sociale. Elle peut, en cas d'échec, devenir un motif d'exclusion de l'emploi en particulier et de la vie sociale en général. Ceci est surtout le cas si l'enseignement ne considère pas les contextes de vie des enfants et limite donc leurs capacités de compréhension, leur accès aux savoirs et leur développement.

(b) *Un nouveau contexte en matière de politique scolaire*. Il faut bien tenir compte du scepticisme croissant avec lequel sont considérés les projets de réforme centralistes et administratifs. Les politiques nationales deviennent, par conséquent, moins importantes comparées aux initiatives locales qui placent l'enfant au centre de l'enseignement et qui se réfèrent en outre à des réseaux professionnels internationaux. En effet, nos élèves méritent des enseignants qui maîtrisent un large éventail de méthodes qu'ils adaptent localement et individuellement afin de tenir compte de la pluralité et de la diversité des situations d'apprentissage. Nous avons donc moins besoin de programmes ciblés sur des problèmes spécifiques que d'écoles capables de résoudre les problèmes qui se présentent.

(c) *Une nouvelle approche plus pragmatique caractérisant la recherche sur l'apprentissage de la lecture*. La recherche sur la lecture est devenue beaucoup plus pragmatique. L'étude des processus de lecture ne peut être réduite à une simple question de simulation du traitement humain de l'informa-

tion. La recherche ne peut en plus avoir comme unique référence le format universitaire. L'écoute des praticiens et le dialogue avec eux deviennent des éléments essentiels. Donner voix aux enseignants et aux élèves est une dimension qu'il est nécessaire de considérer dans toute recherche sur la lecture. Par conséquent, des plans de recherche purement expérimentaux deviennent moins importants par rapport à l'application de méthodes qualitatives et herméneutiques dans des recherches liées à des projets concrets et pratiques.

Aujourd'hui on peut confirmer que le projet SWLT a fait son chemin. En été 2000, un ballon d'essai important a été lancé à Turku/Åbo en Finlande. En comparant différentes écoles de Grèce, du Luxembourg, de Russie et de Finlande, on a vu qu'il est bien possible d'établir le genre d'échanges internationaux dont les membres de l'IDEC ont rêvé à Londres. Les séminaires européens de Zagreb et de Lubljana (décembre 2000) ainsi que la Conférence européenne de Dublin (juillet 2001) ont poursuivi les travaux. Le résultat tangible de ces premiers travaux est une structuration du domaine de recherche qui devra permettre d'intégrer différentes perspectives en restant toutefois fidèle à l'idée de donner la parole aux écoles innovantes.

Les prochains rendez-vous sont déjà fixés. Le Comité européen de l'IRA organisera un séminaire européen à Tallinn en Estonie (décembre 2001) dont l'objectif est de rapprocher et de comparer le projet SWLT (*Schools where Literacy Thrives*) et le projet RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking* - voir ici même article suivant). Ensuite une proposition vient d'être lancée pour la tenue d'un symposium à la Conférence mondiale sur la lecture d'Edimbourg (été 2002) qui couvre différents aspects du projet SWLT, à savoir : l'évaluation, le nouveau rôle des enseignants et l'intégration des apprentis-lecteurs en difficulté. Nous savons également que l'Association belge francophone accordera une place de choix à la question lors de son Symposium de Huy, en mars 2002. Enfin, la

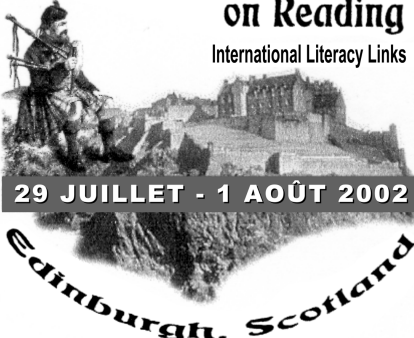
conférence européenne de Tallinn (été 2003) devra donner l'occasion d'établir un premier bilan du projet.

Les enjeux principaux dudit projet sont clairs : permettre à un groupe international et ouvert de travailler dans la continuité, de gagner en cohésion et en visibilité ainsi que de chercher des liens et des rapprochements avec des projets similaires tel que le projet RWCT et le travail du comité « Communautés d'apprenants ». L'idée est moins de développer un « package » qui puisse être vendu aux écoles, que de fonctionner à la fois comme une université virtuelle et une assemblée parlementaire internationale de professionnels engagés pour la promotion de la lecture et de l'écriture.

#### Références :

- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des Contes de fées*. Paris : Laffont.  
 Denzin, N.K. (1995). *The Cinematic Society*. Thousand Oaks, London, New Dehli : Sage.

**19th World Congress  
on Reading**  
International Literacy Links



**29 JUILLET - 1 AOÛT 2002**

**L'Association Internationale pour  
la Lecture  
&  
l'Association du Royaume-Uni  
pour la Lecture**

vous invitent à participer au

**19<sup>e</sup> Congrès mondial  
sur la lecture à  
Edimbourg**

**du 29 juillet  
au 1<sup>er</sup> août 2002**

La langue officielle du Congrès sera  
l'anglais.

Thème du Congrès :  
**Littératie sans frontières**

Pour tous renseignements :  
[www.reading.org/conferences/wcongress/](http://www.reading.org/conferences/wcongress/)

INTERNATIONAL  
**Reading  
Association**