

Bulletin de rentrée

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

NUMÉRO D'AGRÈMENT : P000350 / TRIMESTRIEL - SEPTEMBRE 2016

CARACTÈRES

ABLF

L'Association belge pour la Lecture, section francophone, se veut un espace de discussion encourageant la coopération et la compréhension mutuelle entre les professionnels de l'éducation à la lecture – enseignants, travailleurs sociaux, formateurs, chercheurs, bibliothécaires, etc.

Ce travail en coopération passe par l'échange de savoirs utiles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, fondé sur un mode de pensée critique et non simpliste.

L'ABLF est membre de l'ILA – International Literacy Association (International Reading Association jusqu'en 2015) – depuis 1974 et est membre fondateur de la FELA – Fédération des Associations Européennes de Littérature – instituée en mars 2009.

COMITÉ DE RÉDACTION

Isabelle Collard | Graziella Deleuze | Marc Demeuse | Karine Dorcéan |
Soledad Ferreira Fernandez | Anne Godenir | Geneviève Hauzeur | Nora Hocepied | Jean Husson |
André Joachim | Jean Kattus | France Neuberg | Patricia Schillings | Marianne Vanesse

POINTS DE REPÈRE

ÉDITORIAL	2
APPEL À CONTRIBUTION PERMANENT POUR LA REVUE <i>CARACTÈRES</i>	3
LE CE1D "FRANÇAIS" 2016 : ENQUÊTE SUR L'AFFAIRE "FLOCON"	3
PRENDRE LE TEXTE AVEC SOI	8
ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ : UNE AVANCÉE PROMETTEUSE	12
ACTES DU COLLOQUE ABLF : SOMMAIRE	13

Informations : ablf@ablf.be | www.ablf.be

Vous voulez soutenir l'ABLF ? Adhérez à l'association via l'adresse courriel ou le site Internet.

ÉDITO

Dans ce bulletin de rentrée 2016, l'ABLF examine la place de l'évaluation externe dans le champ de la littérature.

Dans un premier article, Soledad Ferreira Fernandez et Geneviève Hauzeur reviennent sur "l'affaire Flocon", du nom de ce petit chat de la nouvelle *Case départ*, qui a défrayé la chronique en faisant l'objet, dans le cadre du CE1D, d'une question d'évaluation de compétences en lecture jugée "simplissime". Folklore à la belge - une nouvelle histoire de chat - ou problème de fond? Les deux auteures analysent de manière fine la nature et le niveau des questions posées aux élèves et mettent en évidence que le test n'est pas si simple, loin de là. Si elles se montrent compréhensives avec les enseignants, quand elles concluent que les réactions excédées de ceux qui n'ont pas reconnu leur enseignement dans ces questions d'évaluation résonnent comme un appel à plus de considération, elles font preuve de moins de compréhension avec les médias qui semblent, une fois de plus, avoir "surfé sur la vague".

Dans un second article, Jean Kattus revient sur le sens de l'apprentissage du lire-écrire. Il réaffirme que l'acte de lecture ou d'écriture est bien plus qu'un ensemble de compétences et que tout n'est pas mesurable. Ce faisant, il rend à l'évaluation externe sa véritable place: indiquer les compétences minimales à acquérir et vérifier dans quelle mesure elles sont acquises. L'erreur serait de définir l'apprentissage (et l'enseignement) à partir des seules questions d'évaluation externe. Les apprentissages réalisés en classe et dans la vie par les élèves forment un savoir et un pouvoir, notamment en lien avec les questions de société, bien plus grand que la somme des compétences mesurées par des épreuves d'évaluation standardisées.

Dans ce bulletin, les questions citoyennes restent d'actualité. Claudine Leleux nous livre un nouveau billet sur les avancées relatives au cours d'éducation à la citoyenneté et à la philosophie. Déjà amorcée dans le bulletin 2015, sa réflexion sur la place de ces cours dans le programme de l'enseignement primaire s'étoffe d'un point de vue sur

la dissociation (que certains font et d'autres pas) entre les questions de citoyenneté et les questions religieuses/philosophiques. Nul doute que les attentats répétés de l'année passée et la percée d'un certain radicalisme religieux ont influencé ce nouvel apport.

Ce bulletin de rentrée est aussi l'occasion de faire le point sur les activités de l'ABLF. Les échanges de pratiques se sont poursuivis avec l'organisation d'un colloque, le 6 novembre 2015, par et pour les enseignants, en collaboration avec la Haute École de Bruxelles/Defré. Des enseignants du préscolaire, primaire et secondaire y ont présenté les activités d'apprentissage et enseignement de la lecture et de l'écriture expérimentées dans leur classe - activités complexes toutes fondées sur la participation des élèves à la construction d'un savoir, d'une réflexion, d'une opinion. Le moment est venu de publier les actes de ce colloque. Ils seront disponibles dans le courant de l'automne. Rendez-vous sur le site de l'ABLF - onglet Colloque - pour plus de détails. De nouvelles rencontres autour du lire et écrire sont en train de s'organiser dans les Hautes Écoles de Bruxelles, Namur et Arlon/Virton, ainsi que dans le cadre de la formation continue proposée par l'École supérieure de Pédagogie de Namur. Plus d'infos à venir sur le site de l'ABLF - onglet Échange de pratiques.

Enfin, ce bulletin de rentrée se fait l'écho des parutions dans les deux revues de l'association: [Caractères](#), revue destinée aux praticiens, avec la publication d'un numéro 54 entièrement consacré à l'album et [Lettrure](#), revue destinée aux chercheurs, pour laquelle nous espérons lancer bientôt un appel à contribution pour un quatrième numéro consacré au développement professionnel des enseignants en matière de littérature. C'est que l'ABLF, à n'en pas douter, soutient les efforts de ceux qui oeuvrent en faveur d'un accès facilité au lire-écrire pour tous!

Bonne lecture!

■ L'ABLF

APPEL À CONTRIBUTION PERMANENT POUR CARACTÈRES

L'ABLF encourage la coopération entre professionnels de l'éducation à la lecture – à travers deux revues: *Caractères*, revue trimestrielle qui depuis 2001 se met davantage au service des formateurs et enseignants, et *Lettrure*, revue en ligne qui vise à publier des textes issus des recherches récentes en matière de lecture. Les deux revues sont accessibles aux membres de l'ABLF en règle de cotisation annuelle.

Nous lançons un appel à contributions permanent pour la revue *Caractères*. *Caractères* est une revue professionnelle s'adressant en priorité (mais pas exclusivement) aux formateurs et animateurs en lecture et écriture. Vous pouvez envoyer vos tapuscrits (sans formatage spécial) à ablf@ablf.be. Ceux-ci comprendront entre 5 et 12 pages A4 en times 12, tableaux, graphiques et bibliographie compris.

REVUE EN LIGNE

À venir, l'appel à candidature pour un nouveau numéro sur le développement professionnel des enseignants en matière de littérature.

LE CE1D¹ "FRANÇAIS" 2016: ENQUÊTE SUR L'AFFAIRE "FLOCON"

L'été s'achève et il aura amené son lot, presque habituel, de commentaires sur les épreuves externes en Fédération Wallonie Bruxelles.

Une nouveauté cette année, les professeurs du dernier degré de l'enseignement secondaire général ont découvert l'épreuve de synthèse du CESS². Et surtout sa grille de correction, puisque c'est sur celle-ci que ce sont concentrés lesdits commentaires. Mais s'ils ont été nombreux, ils se sont limités aux salles des professeurs et aux groupes de partage qui réunissent sur le net les enseignants concernés. Sans commune mesure donc avec la très médiatisée affaire "Flocon", personnage de la nouvelle de Jean-Claude Mourlevat, *Case départ*³, soumise à la compréhension à la lecture dans le CE1D "français" 2016.

Cette nouvelle présente un jeune héros, Guillaume, qui pour la première fois en 14 ans tient tête à ses parents, obtenant le droit de ne pas partir avec eux en vacances: il ira en colo avec des jeunes de son âge. Avant son départ, il se voit chargé par ses parents de fermer la maison. Pour ce faire, il doit suivre à la lettre les consignes nombreuses que ceux-ci lui ont laissées. Mais, dans le bus qui l'emporte en colonie de vacances, Guillaume est persuadé d'avoir enfermé son chat, Flocon, dans sa chambre. Il doit impérativement retourner le délivrer. Son périple lui fait rencontrer trois hommes bien plus intéressés par sa maison et ses richesses que par son chat, qui s'avère n'être pas du tout enfermé. Trop tard, Guillaume, leur ayant tout révélé, les



1 Le certificat d'études du 1^{er} degré est l'épreuve certificative externe organisée par la FW-B fin de 2^e année du secondaire – fin du 1^{er} degré – dans les écoles des réseaux francophones d'enseignement, en français, mathématiques, néerlandais, histoire et sciences.

2 Certificat d'enseignement secondaire supérieur.

3 Parue dans le recueil de nouvelles *Silhouettes*, Gallimard jeunesse (Scripto), 2013.

regardera cambrioler sa demeure puis le ramener à la colo, non sans l'avoir menacé. Lorsque, quinze jours plus tard, ses parents viennent le chercher, notre jeune héros s'est préparé à l'annonce du cambriolage, mais pas à celle de la mort de Flocon, bel et bien enfermé dans sa chambre ! Une mort qu'il revient toutefois au lecteur d'inférer...

Si l'on a beaucoup ri des statuts "RIP Flocon" fleurissant sur les réseaux sociaux, on s'étonne davantage de la polémique qui a suivi la réaction spontanée des élèves. Celle-ci, emmenée par les enseignants, a en effet explosé sur la toile, amenant, comme c'est souvent le cas de nos jours, les médias dits classiques à s'emparer de la question et – oserons-nous l'accusation ? – à surfer sur la vague.

Trop simple le CE1D ?

Le 19 juin, on pouvait donc lire: "Face à l'examen de français du CE1D, les profs crient au scandale: "Un analphabète aurait pu le réussir!" (RTL-Info-), "L'examen de français de 2^e secondaire était-il bidon?" (La Libre Belgique). Ces titres alarmistes relaient le point de vue, présenté comme majoritaire, d'enseignants voyant dans l'épreuve une farce "grossière et insultante" pour leur travail et celui de leurs élèves. Et de brandir la carte du nivellement par le bas !

Motif principal de cette réaction si vive ? Une malencontreuse première question, qui consiste à identifier, parmi quatre images de chat, celle qui représente le personnage de la nouvelle. Il eût certes été plus approprié d'entamer le questionnaire par une question visant la compréhension globale inférentielle, comme le fait la troisième, visant à expliciter l'effet de surprise de la chute (l'enfermement effectif du chat et donc sa mort probable). Notons tout de même que cette première question, au-delà du simplisme apparent du choix d'image, requiert du lecteur qu'il retourne dans le corps du texte pour y retrouver la description du chat. Une consigne classique, du type "retrouve dans le texte les caractéristiques du chat", aurait-elle suscité une telle levée de boucliers ?

Le reste du questionnaire est pourtant constitué de questions visant des compétences variées, mobilisant les capacités des élèves tant à retrouver des informations locales explicites qu'à effectuer les nombreuses inférences nécessaires à la compréhension globale du récit.

Car la nouvelle de Mourlevat est loin d'être si facilement accessible à la compréhension: un registre de langue relativement soutenu (*Et puis ils sont venus tous les deux, le troisième soir, avec gravité, comme on vient négocier un armistice, et le dialogue a pu commencer.*) et faisant la part belle aux formulations imagées (*Alors le silence est entré dans sa tête, il a lissé les murs, enveloppé les objets, s'est insinué jusque dans les replis de la couette.*); une trame fictionnelle non linéaire faite de rétropections et d'ellipses, qu'il revient donc au lecteur de reconstituer afin de suivre le fil de l'histoire; la fausse piste de l'enfermement du chat, implicitement révélée au milieu du récit et pourtant réaffirmée par la chute – surprise finale qui clôtüre ainsi le récit sur une ironie de situation éclairant le titre, "Case départ", resté jusqu'alors énigmatique. Autant d'éléments résistant à la compréhension immédiate, et qui nécessitent une réelle coopération du lecteur pour être pleinement compris. Bien sûr, le questionnaire n'exploite pas toutes les subtilités du récit, mais par la variété des processus de lecture et des démarches de réponses qu'il exige, il remplit sa mission première de vérifier la compréhension globale minimale d'un récit relativement complexe et dont le niveau de lisibilité est bel et bien adapté aux compétences-socles attendues à l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire.

Que les crispations des enseignants se soient concentrées sur une maladroite première question, c'est là une réaction émotionnelle qui, dans la tension d'une période évaluative déterminante, peut se comprendre. Mais prenons un peu de recul – celui qu'on aurait pu attendre des médias – : si l'on veut bien s'arrêter un moment sur ce CE1D dans son ensemble, que remarque-t-on ? Une épreuve équilibrée en termes de tâches: un premier livret évalue la compréhension en lecture d'un récit de fiction et d'un dossier informatif; le deuxième livret cible quant à lui les compétences de compréhension via une tâche d'écoute, ainsi que la compétence communicationnelle, à travers la rédaction d'un texte argumenté: les élèves doivent écrire un texte (de 150 à 200 mots) par lequel ils tachent de convaincre leur enseignant de proposer la nouvelle de Mourlevat à une classe de 2^e année.

Après la mise au point concernant la compréhension du récit de fiction, penchons-nous sur celle du dossier informatif proposé. Contrairement aux épreuves des années antérieures, il ne présente aucun lien thématique avec le récit. Malgré la perte en cohérence, c'est heureux : un dossier thématique sur les chats, les colonies de vacances ou les cambriolages n'aurait présenté aucun intérêt, ni pour la compréhension de la nouvelle, ni pour les élèves. Le corpus se compose de trois documents (une carte, un texte argumentatif et un texte documentaire) relatifs aux conditions de travail dans l'industrie du vêtement. De quoi sensibiliser les élèves et ouvrir la réflexion sur la face cachée d'un sujet qui les concerne...

Ici, le classique questionnaire de compréhension fait place à une tâche plus complexe et qui nécessite le recours simultané aux trois documents : il s'agit de vérifier, sur la base de ces documents, l'exactitude des informations fournies dans un tract de sensibilisation au commerce équitable. Et concrètement, de retrouver quatre erreurs et de justifier leur identification en recopiant la phrase du texte qui contredit l'information erronée. Certes, il ne s'agit que de recopier, et non reformuler ou corriger – de fait, la démarche n'apporterait rien à la vérification de la compréhension visée par l'épreuve ; mais encore faut-il retrouver, au sein des textes de deux pages chacun, les quatre informations qui contredisent les quatre erreurs, ce qui suppose une vérification préalable de toutes les informations présentes dans le tract. Tâche complexe donc, qui combine différentes modalités et stratégies de lecture : de la lecture intégrale nécessaire à la perception du sens global à la lecture sélective (par survol via titres, chapeaux, intertitres, structure des paragraphes, etc.), nécessaire à la confrontation des informations. Et ce dans un temps limité à 50 minutes (l'élève dispose de 2 fois 50 minutes pour effectuer les deux tâches de compréhension respectivement liées au récit de fiction et au dossier informatif). En outre, si trois des erreurs à retrouver sont contredites par une information locale explicite dans le texte, la quatrième (confusion entre tuberculose et silicose) nécessite une inférence susceptible d'échapper à bien des lecteurs. À nouveau, la tâche est loin d'être aussi simple que les modalités de réponse le laissent paraître...

On ne rit pas avec l'orthographe !

Il est par ailleurs une récrimination largement partagée, celle de la sous-évaluation de la norme, qui a amené nombre d'intervenants à évoquer des générations à venir d'analphabètes. Cette affirmation se trouve relayée par une levée de boucliers contre l'interview radio soumise à la compréhension à l'audition⁴, dans laquelle l'historien Bernard Fripiat remet en contexte et relativise l'importance accordée aujourd'hui à l'orthographe. L'interview peut effectivement interpeler par son thème et le caractère provocateur de son propos : alors que de nombreuses et laborieuses séances de cours sont consacrées à l'apprentissage de l'orthographe, Fripiat jette un coup de pied dans la fourmillère en affirmant avec humour et légèreté que la norme graphique n'est qu'une invention du 19^e siècle, qu'elle n'est somme toute qu'une affaire de mémoire visuelle, que le niveau ne baisse pas plus qu'il y a 20 ans et que l'orthographe s'acquiert finalement avec l'âge et l'expérience professionnelle. A-t-il tort ? Assurément non. Ses propos sont bel et bien confirmés – quoique de manière plus nuancée – par toutes les recherches récentes en didactique de l'orthographe.⁵ Alors, un choix à nouveau maladroit dans le chef des concepteurs de l'épreuve ? Ils paraient sans doute sur la perspicacité des uns et des autres à remettre l'orthographe à sa juste place... Mais un tel pari était-il opportun dans le cadre d'une évaluation interdisant toute discussion ? Toujours est-il que l'interview a provoqué l'ire de certains enseignants estimant que cette partie de l'épreuve se moque intentionnellement de leur travail, les discrédite, etc. Un tir groupé contre "ceux d'en haut" qui ne connaissent rien du travail de terrain. Rappelons que "ceux d'en haut", incarnés par les inspecteurs chargés de vérifier le respect du cadre imposé par les Socles de compétences, recommandent non pas un abandon de l'enseignement du code, mais bien un apprentissage réflexif et en contexte. Un problème de compréhension donc ? Une réelle crispation autour de la question de l'orthographe à tout le moins.

4 B. Fripiat, Rtbf, 18.04.2015.

5 Voir notamment D. Manesse et D. Cogis, *Orthographe, à qui la faute ?*, ESF, 2007. C. Brissaud, D. Cogis, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, 2011.

Mais alors, pas du tout d'évaluation de la compétence orthographique dans cette épreuve ? Que nenni !

À lire plus attentivement la grille d'évaluation de la production écrite, on observe une réelle concordance entre la pondération de la norme dans cette épreuve et les attendus de maîtrise chez un élève de fin de 1^{er} degré. En effet, 11 points sur les 35 de l'épreuve de rédaction sont consacrés à la langue : la majorité allant à l'orthographe (5/11), puis à la syntaxe (4/11) et enfin à la ponctuation (2/11). Pour rappel, les Socles de compétences, qui déterminent une progression en paliers dans les seuils de réussite en orthographe, prévoient qu'à la fin du 1^{er} degré, l'élève soit capable de rédiger un texte proposant 90 % de formes correctes. Or cette épreuve se situe légèrement au-dessus, puisque sur les 150 mots attendus, elle sanctionne à partir de 10 erreurs; les élèves n'en commettant que 9 ont ainsi rédigé 95 % des formes correctement. Cette progressivité de l'apprentissage, postulat au cœur des Socles, s'oppose ainsi à une vision magique qui voudrait que l'élève maîtrise parfaitement la totalité des savoirs langagiers abordés en classe. Il est évidemment illusoire de croire en une compétence orthographique aboutie en fin de 1^{er} degré.

Par ailleurs, il est bon aussi de se questionner quant à la tendance forte qui pousse à centrer tout apprentissage de l'écriture sur l'orthographe. Écrire ne se résume évidemment pas à écrire sans fautes. L'épreuve soumise aux élèves de fin du 1^{er} degré est une tâche d'écriture en contexte. Elle suppose que l'élève respecte l'intention d'écriture imposée et donc qu'il l'ait comprise, qu'il adapte son écrit aux caractéristiques du genre (présence d'arguments, développement de ceux-ci, lien explicite avec le texte soumis à la lecture), ... et bien sûr qu'il respecte la norme orthographique. Un exercice exigeant donc puisqu'il implique que le scripteur mette en œuvre de nombreuses compétences. Ceci explique donc pourquoi l'évaluation de l'orthographe ne vaut "que" pour un tiers des points.

Les évaluations externes: école de la réussite ou nivellement par le bas ?

Ces dernières années, on retrouve les mêmes réticences, plus ou moins exacerbées, face à toutes les épreuves

externes qui jalonnent les années d'enseignement obligatoires; on peut naturellement s'interroger plus largement sur la réception de ces épreuves par les enseignants, ce qu'ils y voient.

Pour rappel, les évaluations externes, communes et identiques pour tous les élèves, relèvent d'une volonté politique que l'on retrouve pour la première fois en 1997 dans le Décret Missions et qui se voit réaffirmée dans la Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019. Elles s'inscrivent dans une volonté de pilotage de l'enseignement en FW-B: elles permettent aux établissements de se situer, aux enseignants de "recadrer le tir"⁶ et aux commissions et groupes de travail de la FW-B de proposer aux enseignants des ressources pédagogiques et pistes didactiques adaptées. Si ces évaluations externes sont relativement bien accueillies quand elles ont lieu dans un cadre non certificatif, leur pendant certificatif obligatoire (depuis juin 2013 pour le CE1D) donne lieu à de nombreuses controverses. De fait, nombre de ceux qui s'expriment remettent en question l'école de la réussite, l'assimilant à l'école du nivellement par le bas. Limitons-nous à recadrer l'ambition de ces épreuves externes certificatives: elles visent non pas à mesurer le niveau de performance maximale atteint par chaque élève mais bien à garantir l'acquisition des compétences-socles par TOUS les élèves, quels que soient leur origine socio-culturelle et l'établissement qui assure leurs apprentissages. Et compétences-socles, cela signifie compétences minimales de base requises pour accéder au niveau d'enseignement supérieur. N'en déplaise aux nostalgiques des classements et prix d'excellence...

Cette ambition d'égalité et de plus grande neutralité' de l'évaluation n'est évidemment pas sans risque, notamment

⁶ Romainville M. in *La Libre Belgique*, 21 juin 2016.

⁷ Les évaluations externes sont considérées comme plus justes car évaluation et enseignement ne sont plus portés par l'enseignant; la scission des deux activités permet ainsi une plus grande neutralité. Mais cet effet n'est atteint que si l'évaluation se fait hors établissement, si l'enseignant ne corrige pas les copies de ses propres élèves. Or cette correction partagée n'est pas encore généralisée; c'est le cas pour le CEB, mais ni pour le CE1D, ni le CESS.

celui que les enseignants, se sentant eux-mêmes évalués par ces épreuves, n'en viennent à centrer leur enseignement sur l'évaluation à venir. Ce risque de bachotage est bien réel et existe chez nos voisins. Comment l'éviter ? En distinguant apprentissage et évaluation. Or les commentaires des enseignants révèlent une étonnante confusion entre ces deux paradigmes et surtout la conviction que l'exigence de l'épreuve justifie l'apprentissage préalable ou à rebours le dévalorise. C'est du moins ce que l'on peut percevoir lorsque certains enseignants prennent la parole : "Tout mon travail d'une année jeté aux cochons!"; les élèves "pris pour des abrutis", conscients de "l'inanité de leurs efforts d'apprentissage". Un retournement total donc du paradigme de l'enseignement-apprentissage que certains justifient a posteriori par le manque de motivation des élèves, par leur habitude à ne travailler que "pour les points" ... De l'intérêt d'apprendre pour comprendre le monde ? de l'envie de comprendre pour grandir ? de l'importance d'armes pour s'émanciper et se construire un regard critique ? pas grand-chose. Si les enseignants eux-mêmes n'y croient plus ...

Que dire finalement des reproches adressés à ce CE1D ? La brève analyse de son contenu montre que l'épreuve n'est pas si simple qu'on se limite à le dire. Sans doute n'est-ce pas l'épreuve en elle-même qui pose problème, mais bien le niveau de maîtrise attendu – le guide de correction laisse en effet un large éventail de réponses acceptables –, ainsi que le seuil de réussite fixé, comme pour tous les niveaux d'enseignement, en ce compris l'université et les hautes écoles, à 50 %. Ce qui signifie que la maîtrise de la moitié des compétences minimales requises suffit à accéder à un niveau d'enseignement supérieur, et même à obtenir un diplôme. C'est donc peu dire que le débat cristallise une réelle contradiction politique entre la démocratisation de l'enseignement et l'excellence revendiquée...

Mais, au finir de cette analyse, il nous coûte de laisser de côté une ultime hypothèse de lecture : si les enseignants s'expriment autant autour de ces épreuves, n'est-ce pas aussi parce qu'ils se sentent, par ailleurs, abandonnés par le politique ? Ces examens externes visent, nous l'avons dit, l'harmonisation du paysage scolaire francophone et

une certaine homogénéisation des niveaux d'enseignement proposés. Or, alors que ces épreuves existent depuis quelques années déjà, que leurs résultats sont commentés, que les analyses sont publiées, les enseignants tardent à en voir le "retour sur investissement" dans leur quotidien. Il va de soi que ces épreuves – couteuses – ne peuvent suffire à lisser les disparités pédagogiques. À quand alors une décision politique d'envergure, ambitieuse, sur le terrain ? sont en droit de se demander les enseignants.

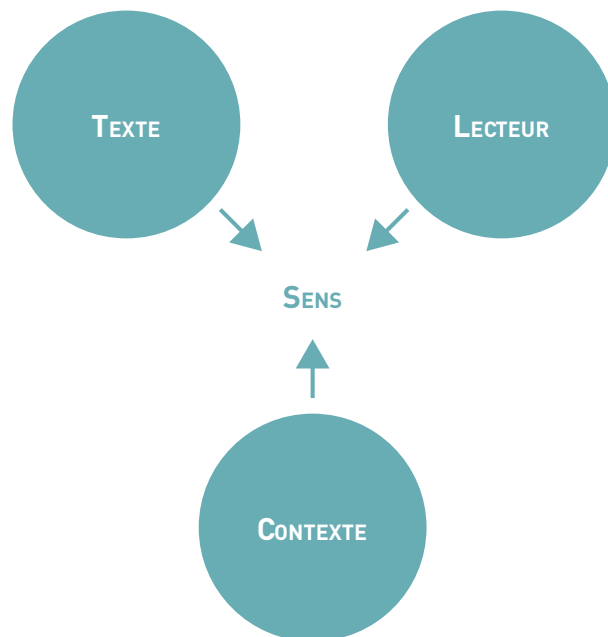
■ *Soledad Ferreira Fernandez et Geneviève Hauzeur*

PRENDRE LE TEXTE AVEC SOI

Ce que lire veut dire

Commençons par ce qui est devenu aujourd'hui, espérons-le, un truisme : lire un texte littéraire, ce n'est pas seulement le déchiffrer mais, dans une démarche active, en construire le sens. Opération complexe au demeurant, puisque ce sens est rarement explicite et ne se trouve pas entièrement contenu dans les mots; il se situe le plus souvent "entre les lignes", dans l'implicite que le lecteur doit donc faire émerger en percevant les relations possibles entre les informations qui lui sont fournies par le texte et en mettant ces éléments en relation avec sa connaissance du fonctionnement du monde. C'est donc un vrai travail qu'il doit fournir, ardu parfois, qui demande en tout cas rigueur et concentration, et qui peut s'apparenter au moins partiellement à celui d'un enquêteur qui récolte des indices divers et les croise avant de formuler ses conclusions.

Mais comprendre un texte littéraire, c'est encore bien plus que cela... Le modèle de compréhension en lecture de Jocelyne Giasson¹ montre que trois forces s'exercent simultanément sur la construction du sens effectuée par le lecteur : celle du texte en lui-même, bien entendu, dont les mots, la syntaxe, la structure ou le genre imposent des significations indiscutables et partagées par tous; mais aussi celle du lecteur, qui réagit au texte en fonction de ses connaissances, de sa sensibilité, de ce qu'il recherche; et enfin celle du contexte de la lecture qui, lui aussi, conditionne la réception du texte. Ainsi, le même document lu au même moment, au même endroit, dans un contexte similaire par deux lecteurs différents ne donnera pas lieu à une seule interprétation, identique pour ces deux lecteurs. D'autre part, le même texte lu par la même personne dans deux contextes de lecture différents (à deux époques différentes de sa vie, dans des lieux différents, en interaction ou non avec d'autres lecteurs, avec des projets de lecture différents) donnera aussi naissance à des sens différents. Voilà qui complique les choses...



Bien entendu, on ne peut pas faire dire tout et n'importe quoi à un texte donné. Mais on ne peut pas non plus affirmer qu'il possède en lui-même et une fois pour toutes un sens unique, identique pour chacun des lecteurs, puisque ce sens dépend en partie des composantes cognitives et affectives du lecteur et du contexte de la réception du texte.

Évaluer la lecture ?

Ceci explique sans doute, au moins partiellement, la polémique qui a surgi à l'occasion de l'épreuve de lecture du texte littéraire (un récit de fiction) du CE1D² du mois de juin dernier. En effet, une telle épreuve, qui vise à évaluer la qualité des compétences de lecture littéraire des élèves, ne peut (hélas ?) évaluer qu'une partie des composantes de l'acte de lire, à savoir la capacité des élèves à déchiffrer le texte (deux premiers items du questionnaire³) et à inférer

2 <http://www.enseignement.be/index.php?page=26834&navi=3450>

3 ... dont la fameuse question portant sur l'identification de la photo du chaton Flocon, qui a fait couler beaucoup d'encre car jugée quasiment

1 Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*. De Boeck, 2008

les éléments implicites de celui-ci pour construire son sens global (les neuf autres items de l'épreuve).

Ces compétences de base (à savoir dégager des informations explicites – découvrir les informations implicites – émettre des hypothèses et les vérifier – percevoir le sens global) sont bien entendu essentielles pour pouvoir aller plus loin dans la construction complète du sens du texte. Il n'est d'ailleurs pas sûr qu'elles soient si facilement mises en œuvre par les élèves (il faudra vérifier leurs résultats à cette épreuve lorsqu'ils seront publiés sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles).

C'est en tout cas l'intérêt didactique de cette évaluation externe: elle donne aux enseignants des indications précieuses sur le minimum *minimorum* des objectifs à poursuivre lorsqu'ils travaillent la lecture avec leurs élèves. Par contre, il ne faut pas demander à ce type d'épreuve ce qu'elle ne peut pas donner: jamais elle ne pourra rendre compte de toutes les autres opérations que le lecteur doit mettre en place face à un texte littéraire pour en construire le sens complet: se positionner face à celui-ci, l'apprécier, en tirer des conclusions pour sa propre vie, enrichir son bagage personnel de culture générale, accepter de se laisser toucher et modifier par le texte, mieux se connaître soi-même et mieux connaître les autres, arriver à échanger à son propos... Il faut en faire son deuil: évaluer la lecture dans la complexité de ses multiples processus, c'est tout simplement mission impossible. On ne peut tout mesurer... et c'est tant mieux!

Par ailleurs, faut-il rappeler qu'évaluer, ce n'est pas former? *Ce n'est pas en pesant souvent le cochon qu'on le fait grossir*⁴. L'actuelle obsession de la mesure (on peut parler de "rage évaluatoire") amène des enseignants à lui accorder tant d'importance qu'ils jugent la qualité de leur travail à l'aune des seules épreuves d'évaluation externe, alors que celles-ci, nous l'avons montré, ne peuvent révéler qu'une partie des compétences à acquérir par les élèves.

Lire, c'est oser considérer que le texte me parle

Il y a tant à faire pour que la lecture acquière du sens aux yeux des élèves! Une anecdote pour l'illustrer: en tant que professeur au bac en français, j'assiste en cette fin du mois de novembre 2015 à une leçon, donnée par une stagiaire, centrée sur *Le loup et l'agneau*, une des fables les plus célèbres de Jean de la Fontaine. C'est un bon choix car il importe à mes yeux de mettre les élèves en contact avec le patrimoine littéraire qui constitue en quelque sorte leur héritage commun, en particulier en ce début du XXI^e siècle où l'individualisme et le relativisme sapent peu à peu ce qui nous relie les uns aux autres. La commande du maître de stage est par ailleurs très claire: au terme de la séquence, les élèves devront être capables d'écrire une fable ou une contrefable. La méthodologie s'impose, classique: bain de textes, analyse des caractéristiques du genre, puis écriture du 1^{er} jet.

Le texte est donc lu à voix haute par la stagiaire, puis reformulé par les élèves: *C'est l'histoire d'un loup qui rencontre un agneau et qui...* Quelques mots sont expliqués: "châtié", "témérité", "médis"... Puis on passe aux caractéristiques du genre: texte versifié librement, présence d'une morale, animaux personnifiés, etc. Et... c'est tout! Je reste sur ma faim...

En effet, si les élèves auront appris, au terme de cette leçon le fonctionnement technique de la fable, apprentissage important pour qu'ils aient en mains les outils nécessaires à l'écriture de ce genre de texte, qu'est-ce que la lecture de ce texte qui a traversé les siècles leur aura appris à eux, élèves du XXI^e siècle, qui leur permette de mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent? En particulier quelques jours après les attentats de Paris?

Trop souvent, les stagiaires en formation considèrent que les élèves ont compris le texte après une simple lecture et l'explication de quelques mots qu'eux-mêmes ont trouvés complexes. Parfois, ils demandent aux élèves de leur signaler les mots qu'ils ne comprennent pas et les leur expliquent. Si cette démarche permet d'accéder au sens littéral du texte (*Qui fait quoi, où, quand?*), elle n'est bien entendu pas suffisante pour "lire entre les lignes", percevoir les inférences à effectuer et surtout interpréter le texte.

injurieuse à l'égard du travail des enseignants, vu sa simplicité soi-disant excessive. Voir dans ce Bulletin "Le CE1D "Français" 2016: enquête sur l'affaire "Flocon"

4 Enseignement catholique, BI, juin 2010 et/ou <http://www.semaine-romande-lecture.ch/articles/moins-d%E2%80%99%C3%A9valuation-plus-d%E2%80%99apprentissages>

Faisons l'hypothèse que si ce texte a traversé les siècles, c'est qu'il possède encore aujourd'hui la vertu de dire quelque chose d'intéressant aux élèves de nos classes. Comment ce texte résonne-t-il donc avec l'actualité que ceux-ci connaissent ? Qui aujourd'hui prend le rôle du loup ? Qui se trouve dans le rôle de l'agneau ? Les réponses possibles sont multiples, bien sûr, mais quelques jours après les attentats de Paris, quel dommage de ne pas évoquer leurs victimes et les terroristes...

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survient à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vas désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,
Et que par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles, reprit cette bête cruelle,
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tette encor ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit : il faut que je me venge.
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Ce texte peut en effet nous amener à réfléchir sur ce qui peut pousser des jeunes de chez nous, passés par nos écoles,

parfois sur les mêmes bancs que nos élèves, à se radicaliser jusqu'à l'acte kamikaze. Examinons le personnage du loup, très précisément décrit dans la fable. Il "survient" d'abord : son arrivée est subite, inattendue, comme le sont les actes terroristes. Il est "à jeun", et c'est "la faim" qui l'attire. Il n'est donc pas nourri, mais aspire à se nourrir. Besoin légitime... Les terroristes sont-ils dans la même situation ? À jeun de quoi ? D'idéal... ? De spiritualité ? De projets ? D'épanouissement... ?

Le loup "cherche aventure" : du neuf, de l'exceptionnel, de l'adrénaline ? Le loup est aussi "plein de rage" : ce n'est pas la colère qui le guide, mais un sentiment bien plus fort, qui l'habite tout entier. Qu'est-ce qui provoque un tel sentiment chez lui ? Quelle expérience passée, quelle frustration, quelle humiliation ? Et ce n'est pas la logique qui arrête sa volonté de manger l'agneau : il est d'une parfaite mauvaise foi, cherche des prétextes fallacieux pour justifier ce qu'il présente comme une vengeance (on aurait mérité de lui) et se prétend victime de tout un groupe qui ne le ménage pas. L'agneau quant à lui (symbole d'innocence judicieusement choisi par La Fontaine - c'est bien cette caractéristique qui autorise à penser aux victimes innocentes des attentats quand on l'évoque -) n'est pas seul. Ce que le loup lui reproche, ce n'est pas son individualité, c'est son appartenance à un groupe bien constitué (les moutons, guidés par les bergers et protégés par les chiens) qui "ne l'épargne guère". Il est donc englobé dans le groupe dont il fait partie par sa naissance et seule cette part de son identité compte...⁵

Il s'agit bien entendu d'éviter le "copier-coller" simpliste (loup = terroriste / agneau = victime), mais autoriser cette interprétation du texte conduit, me semble-t-il, à enrichir le sens que cette fable peut acquérir aujourd'hui et permet de se décentrer. En effet, si le loup n'est perçu que comme un monstre, comment peut-on le comprendre, le combattre et faire son procès (ce que lui ne fait pas : "sans autre forme de procès") dans un Etat de droit ?

Évoquer un lien avec l'actualité constitue en tout cas une voie potentiellement fructueuse pour faire percevoir aux élèves l'intérêt des "vieux textes classiques" issus du patrimoine littéraire : ce n'est pas leur grand âge qui les empêche d'aborder des sujets actuels. Ainsi, La Fontaine ne sera pas seulement un nom rencontré à l'école et dont on aura tout oublié une fois les examens passés, mais un homme qui

⁵ Lire Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*. Grasset, 1998.

s'adresse encore directement à nous aujourd'hui, trois siècles après sa mort. Lire, c'est comprendre les textes (prendre les textes avec soi – "com" = préfixe signifiant "avec" –), comme on prend avec soi un bagage qui modifie notre voyage dans la vie.

La littérature peut nous aider à percevoir et comprendre le monde autrement

Le monde ne serait donc pas aussi manichéen qu'on ne le pense ? Les bons d'un côté, les méchants de l'autre ? Grand méchant loup contre gentil petit mouton ? Ou gentil petit lapin, si vous préférez et si vous lisez l'album de RASCAL et GIREL intitulé *Ami-Ami*.

"Dans une jolie vallée vivaient sans se connaître un gentil petit lapin et un grand méchant loup. Le gentil petit lapin habitait tout en bas de la vallée dans une petite maison blanche. Le grand méchant loup habitait tout en haut de la vallée dans une grande maison noire."⁷

L'un et l'autre sont seuls et rêvent d'amitié. Le gentil petit lapin voudrait avoir un ami petit comme lui, végétarien comme lui, qui sache dessiner et jouer comme lui, qui soit collectionneur comme lui..." Mais d'ami comme lui, le petit lapin n'en avait point. "Finalement, le petit lapin est-il si gentil ?

Le loup, quant à lui, rêve d'un ami qu'il aimera immensément, tendrement, avec talent... Finalement, le grand loup est-il si méchant ? Et un beau jour, le gentil petit lapin et le grand méchant loup se rencontrent...

Cet album amène le lecteur hors des sentiers battus des aprioris : que suppose la rencontre entre des personnages aussi différents ? L'amitié est-elle possible ? Échappe-t-on au déterminisme de sa naissance ? Amener des élèves à découvrir cet album en classe, à en discuter, à l'interpréter les uns avec les autres, c'est aussi leur faire prendre conscience que lire,

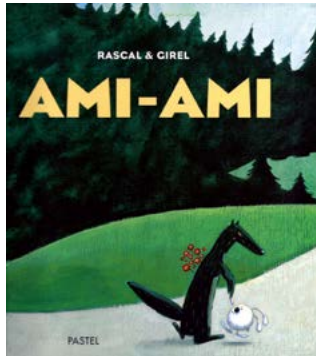
⁶ Rascal et Girel, *Ami-ami*. L'école des loisirs, 2002.

⁷ Quatrième de couverture de l'album.

c'est échanger, et échanger des valeurs⁸. On est ici bien loin de la seule évaluation des compétences de base en lecture⁹, au cœur du travail de l'enseignant de français qui aide des jeunes, à travers la parole des auteurs qu'il leur donne à lire, à mieux se connaître, à s'ouvrir aux autres et à adopter une posture éthique, pour vivre et agir ensemble.

*La littérature peut nous apprendre à regarder et à voir – et à regarder et à voir beaucoup plus de choses que nous le permettrait à elle seule la vie réelle – là où nous sommes tentés un peu trop tôt et un peu trop vite de penser.*¹⁰

■ Jean Kattus



⁸ Il est une question (...) qui dépasse de loin le cadre des croyances affichées et leur manifestation du moment : la nécessité d'une formation des élèves à une posture éthique d'interprète, quels que soient les discours auxquels ils ont affaire. Cette question ne se réduit pas à celle de l'éducation aux médias, même si cette dernière s'avère également nécessaire. Il s'agit d'une préoccupation d'ordre politique, en ce qu'elle réintroduit la question de l'effet de vérité des textes et la question des valeurs que le lecteur actualise à leur contact. Depuis une trentaine d'années, en France, ces questions restent trop souvent délaissées par l'école, qui favorise plutôt une certaine neutralité axiologique, le refuge dans une approche formaliste de la littérature, quitte à donner aux élèves le sentiment de l'absence de sens actuel face aux textes du passé. http://litt-arts.univ-grenoble-alpes.fr/fr/agenda/appels-a-contributions/enseigner-la-litterature-en-questionnant-les-valeurs-79797.kjsp?RH=LITTEARTSFR_AGEN05

⁹ Légitime bien entendu pour cibler les forces et les faiblesses des élèves et récolter ainsi des éléments précis afin de les aider à progresser.

¹⁰ Jacques Bouveresse, *La littérature, la connaissance et la philosophie morale*, in Sandra Laugier (dir.), *Éthique, littérature, vie humaine*. PUF, 2006.

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ : UNE AVANCÉE PROMETTEUSE

Dans notre précédent Bulletin de rentrée, Claudine Leleux faisait état des modalités et du calendrier annoncés par l'accord politique qui prévoyait l'instauration, en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'un cours commun de "Philosophie et citoyenneté". À l'aube de la mise en place de ce cours dans les écoles du primaire, la philosophe salue l'avancée qu'un tel nouveau cours représente.

À la rentrée 2016, tous les élèves de l'école primaire auront au moins une heure d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC). Dans l'enseignement officiel, ce sera en lieu et place d'une heure de morale non confessionnelle ou de religion; dans le libre confessionnel, cela se fera au sein de la grille de cours actuelle, notamment dans le cours de religion mais aussi en éveil, en français et en mathématiques, conformément à la volonté de l'enseignement catholique dont les responsables pensent que *toute l'histoire de l'éducation chrétienne montre au contraire l'intérêt de conjuguer la préoccupation de la citoyenneté avec des références convictionnelles*²: l'EPC y sera donc abordée de manière transversale. En revanche, l'accord politique de tous les partis démocratiques pour instaurer un nouveau cours d'EPC dans l'enseignement officiel s'est plutôt référé à une conception de la modernité politique occidentale qui dissocie la citoyenneté (la dimension publique et juridique de la personne) et l'espace privé des convictions. L'islam, quant à lui, se refuse jusqu'à présent à découpler la loi civile et la loi divine. Ce qui est parfois source de malentendus quand on ne connaît pas cette tradition de séparation de la citoyenneté et des convictions personnelles comme le pendant de la liberté de religion et de pensée.

Quoi qu'il en soit, il faut saluer ce qui apparaît, depuis le Pacte scolaire de 1959, comme une véritable réforme en profondeur de la manière dont la Communauté française de Belgique entend éduquer au vivre ensemble.

1 <http://users.skynet.be/claudine.leleux>

2 Déclaration d'Étienne Michel, responsable du SEGEC (Secrétariat de l'Enseignement Catholique) lors de l'Université d'été du vendredi 19 août in La Libre Belgique : <http://www.lalibre.be/actu/belgique/rentree-l-enseignement-de-la-citoyennete-est-plus-riche-adosse-a-d-autres-savoirs-57b716c235704fe6c1dbe5f8>

Les élèves, qui ne seront plus divisés selon leur choix "philosophique ou religieux" pendant une heure de cours, feront notamment l'apprentissage du droit à égalité qui médiatise nos différences et ils pourront exercer en classe leur participation publique dans le souci de l'intérêt général et de la coexistence pacifique et ce, quelles que soient leurs convictions personnelles.

Les élèves de l'enseignement officiel pourront en outre bénéficier d'une deuxième heure d'EPC si leurs parents sont d'accord de les dispenser de la deuxième heure de morale non confessionnelle ou de religion.

Nous verrons à la rentrée et dans les années qui viennent si la majorité des parents de l'officiel privilégie un cours EPC aux cours philosophiques tels qu'ils existaient jusqu'ici.

Le groupe de travail ministériel a élaboré le référentiel de ce nouveau cours dans les temps et un nouveau programme a vu le jour dans l'enseignement officiel tous réseaux³.

Une part importante de l'EPC est consacrée à la démarche philosophique en liaison avec les notions de citoyenneté. L'EPC est ainsi aussi une manière de mettre fin à l'exception européenne de la Communauté française de Belgique qui ne prévoyait aucune place à la philosophie dans le cursus obligatoire de 6 à 18 ans⁴.

Pour que le cours d'EPC porte vraiment ses fruits, il faudra que les enseignants qui voudront le donner y soient spécifiquement formés. La Communauté française a décidé que cette régularisation devra se faire en 2020 au plus tard⁵. La didactique de l'EPC devra faire son entrée dans la formation initiale des universités, sans doute dans les départements de philosophie, ainsi que dans celle des départements pédagogiques des Hautes Écoles.

■ Claudine Leleux

3 https://www.cecp.be/refeofs/wp-content/uploads/2016/06/2016.06.26.Programme.Cours_de_philosophie_et_de_citoyennete.pdf

4 Voir le rapport, auquel j'ai participé, sur l'introduction de davantage de philosophie dans l'enseignement, débattu au Parlement en décembre 2000 : <http://users.skynet.be/claudine.leleux/Rapport.pdf>

5 Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22-10-2015 [Moniteur Belge du 09-12-2015] : Article 5. – "À partir de la rentrée scolaire 2020-2021, les enseignants des cours philosophiques devront obligatoirement avoir un titre pédagogique pour dispenser le cours de philosophie et de citoyenneté ou l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté."

ACTES DU COLLOQUE ABLF

Enseignement et apprentissage de la lecture-écriture : les garants de la participation citoyenne



Avec le soutien de la  FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Introduction *Anne Godenir*

La littératie ? : un cadre d'analyse au service du développement professionnel des enseignants *Patricia Schillings (publié dans Caractères 53, 5-18. ABLF asbl)*

Cercles de lecture en fin de primaire ? : implications sur le projet d'établissement *Martine Quintili (publié dans Caractères 53, 19-28. ABLF asbl)*

Cercles de lecture au début du secondaire ? : bienfaits et difficultés *Gwendoline Barbay (publié dans Caractères 53, 29-39. ABLF asbl)*

Les mises en réseaux pour faciliter l'acquisition de stratégies de lecture chez des élèves en encadrement différencié *Ekram El-Boubsi (à paraître dans Caractères 55. ABLF asbl)*

Ateliers de négociation graphique au 1^{er} degré du secondaire : la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves *Séverine Tellin (à paraître dans Caractères 55. ABLF asbl)*

Découvrir la correspondance en maternelle ? : source de motivation pour développer le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire *Sylvianne Pons (publié dans Caractères 49, 7-15. ABLF asbl)*

Mieux lire grâce aux albums tout en favorisant la construction de la personnalité *Philippe Cheyrels (publié dans Caractères 49, 17-28. ABLF asbl)*

Aborder les formes courtes du 17^e siècle via Twitter 31 *Fanny Bourdon (publié dans Caractères 52, 29-43. ABLF asbl)*

Conclusions *Graziella Deleuze et Geneviève Hauzeur*

ADHÉSION 2016

En soutenant l'ABLF, vous contribuez au développement d'une communauté d'enseignants et d'autres professionnels soucieuse d'améliorer les pratiques de lecture et d'écriture en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans le monde francophone. L'ABLF a pour but, par l'échange d'informations, de pratiques, d'expériences et d'analyses, de promouvoir la littérature sous toutes ses formes, à l'intérieur et à l'extérieur des écoles.

L'adhésion vous donne le droit de recevoir sans aucun autre frais les trois numéros de *Caractères* de l'année 2017 (*Caractères* n° 56, 57 et 58 des mois de mars juin et décembre) en format électronique, ainsi que la compilation des trois numéros en format papier. Vous pouvez bénéficier de conditions particulières pour nos colloques et conférences.

Vous pourrez accéder également à notre revue en ligne, *Lettrure*, et vous tenir au courant des développements récents en matière de littérature via notre rubrique « actualités ».

FORMULE DE BASE	25,00 € (2015)
POUR ENVOI HORS BELGIQUE	32,00 € (2015)
SOUTIEN À L'ABLF	+2,00 € (2015)

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe). Une quittance peut vous être transmise sur demande. N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

POUR TOUT CHANGEMENT D'ADRESSE OU NOUVELLE ADHÉSION :

Veillez prévenir notre siège social : ABLF asbl, Rue du Village Gris, 6 - 5300 Seilles - Belgique ou à ablf@ablf.be.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE :

IBAN (format papier) IBAN BE81 3601 0067 8124

IBAN (format électronique) BE81 36010067 8124

Code bancaire BIC (ou SWIFT) BBRUBEBB

Banque ING – Siège 5300 Andenne

D'UN AUTRE CONTINENT :

Contactez-nous à ablf@ablf.be et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.