

Bulletin de rentrée

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, QUAI DE LA BATTE, 2/52 - 4500 HUY - BELGIQUE

NUMÉRO D'AGRÈMENT : P000350 / TRIMESTRIEL - 15 SEPTEMBRE 2010

BELGIQUE - BELGIË

P.P.

4500 HUY 1

9/3142

ISSN 1377 3755



ABLF ASBL

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 à la résolution des problèmes liés à 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'IRA (International Reading Association) depuis 1974 et est membre fondateur de la FELA (Fédération des Associations Européennes de Littéracie).

COMITÉ DE RÉDACTION

Nathalie Baïdak • Isabelle Collard •
Graziella Deleuze • Marc Demeuse •
Karine Dorcéan • Anne Godenir •
Jean Husson • André Joachim •
Serge Terwagne • Marianne Vanesse.

EDITO

Pour son dixième anniversaire, la revue *Caractères* a décidé de sortir un petit « Bulletin de rentrée », dont elle compte bien faire une habitude. Il permettra désormais de clarifier, au moins une fois l'an, les priorités, les engagements et les projets de notre Association.

Bien sûr, depuis dix ans, notre politique s'est dessinée au travers de nos choix éditoriaux, des thèmes abordés et des articles publiés, mais nous nous sommes généralement dispensés de prises de position explicites sur les questions d'actualité. Certes, quand la polémique nous a cherchés, elle nous a trouvés, mais en général, nous préférons utiliser l'essentiel de notre temps à développer nos propres idées et nos propres projets.

Il reste cependant que *Caractères* n'est pas une simple revue professionnelle, c'est aussi l'organe d'une Association, dont les membres se doivent d'être traités autrement que comme des abonnés et des clients. Ceux-ci méritent donc d'avoir une idée plus précise des différentes préoccupations qui animent ceux qui éditent cette revue. Comme les membres de notre comité de rédaction viennent de terrains professionnels très différents (alphabétisation, enseignement primaire, formation d'enseignants, inspection, recherche...), ces préoccupations sont naturellement fort diverses. Pour ce Bulletin de rentrée 2010, nous en avons toutefois choisi trois qui nous sont apparues à tous comme absolument prioritaires : 1) la lutte contre l'échec scolaire; 2) les dangers d'une médicalisation des échecs en lecture; 3) la réforme des formations initiale et continuée des enseignants. Nous clarifions nos positions concernant ces trois questions qui touchent au politique, au sens premier du mot : elles nous concernent directement en tant que citoyens.

Enfin, par notre coup de chapeau à Kitty Crowther, nous souhaitons placer l'année qui vient sous les mânes d'une artiste que nous aimons beaucoup...

■ L'ABLF

POINTS DE REPÈRE

EDITO	1
ÉCHEC À L'ÉCOLE, ÉCHEC DE L'ÉCOLE ?	2
DYSLEXIE : AUCUN MÉPRIS, MAIS PAS MAL DE MÉPRISES	4
RÉFORMER LA FORMATION	8
COUP DE CHAPEAU : KITTY CROWTHER	11

Informations : ablf@skynet.be • www.ablf.be

ÉCHEC À L'ÉCOLE, ÉCHEC DE L'ÉCOLE ?

Question sans cesse reposée, retournée, refilée, avec des positions qui se radicalisent, certains n'hésitant pas à allonger la liste des dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, dysphasie, responsables de tous les manquements des enfants (voir l'article de La Libre du 10 aout). D'autres, dont je suis, incriminent les dysfonctionnements du système qui, dans ses rapports avec le marché de l'emploi, créent toutes les conditions de la compétition (donc de la sélection), au point que la réussite / l'échec deviennent l'enjeu de la scolarité, en lieu et place du savoir ou de l'éducation, sans parler de la culture. Dans ce contexte, le dernier décret relatif à la mixité sociale apparait comme la énième tentative de contenir la compétition, après le décret sur les devoirs, le décret sur la réussite pour tous, etc. Le pouvoir politique tente de limiter les conséquences néfastes de la compétition induite par le marché scolaire, lui-même induit par la pression économique et le marché du travail.

C'est vrai que notre système scolaire est un des plus sélectifs en Europe, c'est vrai que nos écoles offrent des niveaux d'enseignement très divers. Mais que veut-on exactement ? Pourquoi, dans ses tentatives de contenir la compétition entre parents, élèves, écoles, le pouvoir politique s'attaque-t-il seulement à un seul des aspects du problème : le choix... d'une école ! Pourquoi n'y a-t-il pas de réflexion sur l'autre pilier du marché scolaire : le financement des écoles ? Et par là, je n'entends pas les mécanismes de compensation pour écoles en difficulté (la discrimination positive), mais bien le fondement du système de financement per capita (un élève = un montant) qui transforme la relation entre les chefs d'établissement et les parents en une relation commerçant - clients. D'autres modes de financement existent (voir l'étude d'Eurydice sur le financement des écoles) qui pourraient offrir plus de stabilité au système et rendre aux équipes un réel pouvoir éducatif.

Par ailleurs, les apprentissages de base tels que la lecture et l'écriture (outils qui conditionnent toute la suite de la scolarité des enfants, mais aussi la participation citoyenne des adultes) ne sont pas garantis pour tous les élèves. On estime aujourd'hui que 10 % des adultes sont en situation d'illettrisme, c'est-à-dire qu'ils ont des difficultés à participer à la vie sociale, économique, culturelle et politique parce qu'ils ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture. L'illettrisme, entendu comme la non-maîtrise de la langue écrite, est à l'évidence une facette de l'échec scolaire.

Pourquoi ne soutient-on pas davantage les élèves dans les premières années du primaire ? Pourquoi applique-t-on sans ciller le non-redoublement soi-disant à la mode nordique, mais sans mettre en œuvre les nécessaires dispositions qui doivent accompagner cette mesure : enseignants spécialisés en lecture, taille des classes réduites dans les premières années et remédiations sur site (en non dans des écoles spécialisées) ?

Et quand les difficultés des élèves rencontrent les mécanismes de sélection/compétition, que se passe-t-il ? ATD Quart monde Wallonie - Bruxelles, qui publie régulièrement sur la question des liens entre pauvreté et éducation (<http://www.atd-quartmonde.be/-Connaissance-et-engagement-.html>), a mis en évidence que les enfants de milieux précarisés ont dix fois plus de « chance » que les autres enfants de se retrouver dans l'enseignement spécialisé (D. Visée-Leporcq, 2008). Sont-ils dix fois plus souvent dyslexiques, dysphasiques, etc. ? Non, bien entendu, ils sont seulement ... disqualifiés, car les mécanismes de maintien dans l'enseignement ordinaire n'existent pas pour ces enfants - soutien des parents, recours à des logopèdes, orthophonistes, psychologues, ... (Tiens, il n'y a pas encore d'orthographologues).

Récemment, des personnes en formation d'alphabétisation rassemblées autour des questions d'école témoignaient :

Mes parents voulaient que je reste dans l'enseignement normal. On leur a dit que cela ne couterait rien (d'aller

dans le spécial]. Maintenant ils se rendent compte que ce n'était pas ce qu'il fallait faire. Ils m'ont dit qu'avec ma fille, je ne devais pas accepter qu'elle aille dans l'enseignement spécialisé.

J'ai été orientée dans l'enseignement spécial à 8 ans parce que j'avais des problèmes de hanches. Mais c'était pour des questions d'argent. L'enseignant a réagi en disant que si je restais (dans l'enseignement ordinaire), j'apprendrais à lire et écrire. Personne n'a réagi. Mes grands parents n'ont rien pu dire.

Si tu ne sais pas suivre, à l'huche !

Et ces personnes, qui ont vécu l'orientation dans l'enseignement spécialisé comme une exclusion et non comme un soutien, proposent des pistes concrètes pour améliorer l'éducation. Il faudrait

- soit deux professeurs par classe qui s'occupent de tout le monde en fonction du niveau des élèves, soit une répartition des élèves telle que, en première primaire, les classes soient de petite taille (10 élèves environ);
- que les parents aient leur mot à dire, qu'ils puissent modifier la représentation (négative) que l'enseignant a de leur enfant;
- que les professeurs cessent de dire aux élèves qu'ils sont incapables, qu'ils n'y arriveront pas.

Alors, pourquoi n'avance-t-on pas sur ces questions ? Peut-être parce que les voix ne se sont pas encore assez levées pour réclamer plus d'équité.

Il ne s'agit plus de trouver de nouvelles parades, les solutions existent. Il s'agit de répondre au discours dominant valorisant l'élitisme, la nécessaire compétition, par un autre discours, plus solidaire, visant, non pas la réussite - qui dit réussite, dit échec - mais l'éducation pour tous.

Ceux qui partagent ce point de vue seront peut-être intéressés de suivre les résultats de la campagne «l'école en questions» (www.ecoleenquestions.be), orchestrée par la plateforme contre l'échec scolaire qui rassemble une vingtaine d'organisations et associations et s'est constituée en 2004 en réponse à un constat : le rôle de l'école devrait être de rendre accessible à chacun le bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour appréhender le monde et participer activement à sa transformation vers plus de justice. L'école ne remplit pas ce rôle...

La campagne se donne pour but de relancer le débat sur l'école de manière participative et ouverte, d'oser dire le malaise et les difficultés de chacun, celles des jeunes, des parents, des enseignants et des partenaires associatifs, afin, dans un second temps, de construire des propositions et de les porter auprès des décideurs politiques. Une centaine de rencontres citoyennes ont eu lieu durant le printemps et l'été 2010 autour de thèmes tels que le sens de l'école, la réussite, le temps scolaire, le choix d'une école, l'équipe éducative. Elles ont permis à de nombreux citoyens de commencer à prendre part au débat sur l'école.

Aujourd'hui, il est nécessaire que davantage de citoyens participent au débat, prennent conscience de sa complexité et de la nécessité d'une mobilisation. Peut-être alors découvrira-t-on une autre manière de voir l'école...

■ Anne Godenir

**Si tu ne sais pas suivre,
à l'huche !**

DYSLEXIE : AUCUN MÉPRIS, MAIS PAS MAL DE MÉPRISES

Il y a des sujets qui véhiculent tout naturellement une forte charge émotionnelle. La dyslexie est à coup sûr de ceux-là. Aussi ne sommes-nous pas trop surpris des quelques réactions outrées qu'a provoquées la publication de notre dossier consacré à la question dans les deux derniers numéros de Caractères. Une de nos lectrices nous a notamment déclaré qu'en remettant en question, de manière radicale, l'existence de la dyslexie, nous avons fait preuve d'un grand mépris à l'égard de la souffrance des enfants dyslexiques et de celle de leurs parents. Rien de moins. La méprise est totale, car s'il y a bien des gens qui se soucient des enfants qui souffrent de problèmes de lecture, et respectent la douleur de leurs parents, c'est bien nous. Et c'est d'ailleurs ce respect qui nous pousse, comme bien d'autres, à mettre en doute ce type de diagnostic connu sous le nom de « dyslexie ». Rappelons en effet quelques données de base.

La dyslexie, dans le chef des professionnels qui emploient le terme, c'est bien plus que les inversions de lettres, l'écriture en miroir et autres phénomènes courants qu'on rencontre d'ailleurs chez pratiquement tous les apprentis-lecteurs. La dyslexie, c'est un handicap mental très spécifique qui, chez un sujet, est censé rendre problématique l'apprentissage et la manipulation des correspondances lettres-sons.

Dans l'acception traditionnelle de la notion, l'enfant dyslexique se distinguerait du « mauvais lecteur » courant par le fait que ses difficultés, supposées héréditaires, ne seraient dues à aucune cause générale, tel qu'un handicap intellectuel global, ni aucune cause externe, tel qu'un handicap sociofamilial, une scolarité perturbée ou des troubles affectifs. Cependant, ce type de critères restrictifs ne va pas sans poser un curieux

problème : si on les applique, la dyslexie s'avère être une maladie réservée aux enfants des classes supérieures, intelligents et équilibrés. Il y a là un aspect fortement discriminatoire dès lors que, comme c'est le cas dans divers pays (Allemagne, Royaume-Uni), les enfants dyslexiques ont droit à des aides et avantages matériels dont ne peuvent jouir les simples « mauvais lecteurs ».

C'est probablement la raison pour laquelle il existe actuellement une forte tendance à faire de la dyslexie une catégorie fourre-tout, ne tenant plus compte des restrictions qui étaient censées permettre de distinguer les « vrais » dyslexiques des mauvais lecteurs. Désormais, dans les faits, le critère décisif pour diagnostiquer une dyslexie, c'est un déficit – plus ou moins important – au niveau de la conscience phonémique. Et le traitement du déficit consiste à programmer un entraînement de la conscience phonémique et à utiliser une méthode d'apprentissage drastiquement phonémique...

Nous devrions nous montrer satisfaits de cette évolution qui semble désormais faire justice à tous

les mauvais lecteurs, sans plus aucune discrimination. Sauf qu'avec cette simplification radicale, qui rapporte tout à la conscience phonémique, il n'y a plus aucune différenciation possible non plus dans le diagnostic ni dans la remédiation ! Même s'il est tout à fait probable en effet que les enfants (et adultes) mauvais lecteurs aient une conscience phonémique déficiente, rien ne permet de considérer qu'il s'agisse de la cause même de la plupart des carences en lecture ! Car il est un fait que la conscience phonémique se développe surtout, sinon complètement, à l'occasion de l'apprentissage du langage écrit. Morais et ses collaborateurs, dès 1979, n'ont-ils pas montré l'absence de conscience phonémique chez des adultes analphabètes ? Quant au rôle que certains veulent faire jouer à l'imagerie cérébrale dans la localisation d'un dysfonctionnement héréditaire de la conscience phonémique, qu'on nous

La dyslexie serait-elle une maladie réservée aux enfants des classes supérieures, intelligents et équilibrés ?

permette de manifester un certain scepticism, et pour des raisons équivalentes : ce n'est pas parce qu'on peut déceler des différences de fonctionnement neuronal chez le mauvais lecteur par rapport à celui des bons lecteurs que ces différences peuvent être considérées comme l'origine et la cause du problème. Elles en sont plus sûrement la résultante. L'hippocampe surdéveloppé des chauffeurs de taxi londoniens étudiés par Maguire (Nobel de médecine 2003) vient de leur entraînement à mémoriser les noms de rue, ce n'est pas lui qui les a poussés à devenir chauffeurs de taxi...

Ce que nous reprochons aux tenants actuels de la dyslexie, c'est de ramener tous les problèmes de lecture à des problèmes de conscience phonémique - le texte du congrès mondial sur la dyslexie qui s'est tenu récemment à Paris allait même jusqu'à y voir le levier qui allait permettre d'éradiquer l'illettrisme dans le monde ! S'il est indéniable que le développement de la conscience phonémique intervient comme facteur de réussite dans l'apprentissage du lire-écrire, il est loin d'être le seul et loin d'être le plus décisif. Le vécu psychologique et familial de l'élève constitue un facteur bien plus déterminant; de même, au cours de l'apprentissage, jouent un rôle tout aussi capital l'intégration de l'enseignement des correspondances lettres-sons dans des activités langagières qui lui donnent sens, ainsi que le soutien individualisé apporté aux élèves (Camilli & al, 2003).

En 1960-61, période où les méthodes de déchiffrage, « gestuelle » en tête, régnaient en maître en Belgique francophone, il y avait plus de 32% d'élèves en retard scolaire à l'issue de la 2^e année, principalement pour des problèmes de lecture... C'était également une époque où l'on parlait beaucoup de dyslexie. Selon un ouvrage célèbre de l'époque, elle était même considérée comme la « maladie du siècle ». Mais on a très vite pris conscience alors qu'il était peu probable qu'il y ait 32%

d'enfants malades dans la population. C'était donc probablement l'école, non les enfants, qui était malade. J'ai la faiblesse de croire que si, dans les 30 ans qui ont suivi, on est parvenu à baisser ce taux d'échecs de 50% - il n'était plus « que » de 16% en 1993 - c'est grâce aux mouvements pédagogiques qui se sont alors battus sur la nécessité de donner du SENS aux apprentissages, notamment en matière de lecture et d'écriture. Cet effort ne s'est, hélas, pas maintenu.

Et la voici donc de retour, la « maladie du siècle » ! Pour nous, ce retour est le signe que l'école tente de fuir ses responsabilités en reportant tout le poids de l'échec sur les déficiences supposées des élèves eux-mêmes, et en se débarrassant des remédiations sur des intervenants extérieurs, médecins, orthophonistes et logopèdes. Il est vrai qu'en ces temps où les pouvoirs publics aimeraient que l'école coûte moins cher, on ne fait guère d'efforts pour mettre en place des systèmes d'aides individualisées au sein des écoles. Sous la houlette de maîtres spéciaux, il serait pourtant possible d'aborder de manière fine les difficultés des enfants dans leur contexte éducatif, en tenant compte de toutes leurs causes possibles.

Notons par ailleurs qu'on n'investit plus guère non plus dans les recherches-actions sur la pédagogie du lire-écrire. C'est dommage, car, comme le disait Lazlo Nemeth, « celui qui a foi en la pédagogie ne peut être qu'optimiste ». Et par les temps qui courent, on a tant besoin d'optimisme...

Il était peu probable que les 32% d'enfants en échec aient été des malades. On a fini par conclure que c'était l'école qui était malade...

■ *Serge Terwagne*

CARACTÈRES & LETTRURE

En mars 2010, la revue *Caractères* a fêté son dixième anniversaire. L'ABLF a choisi cette occasion... pour lancer une seconde revue. Tandis que *Caractères* se met plus directement au service des formateurs et des enseignants en lecture et écriture, la nouvelle revue, *Lettrure*, va publier des textes issus des recherches récentes en matière d'enseignement et d'apprentissage du langage écrit. Il s'agit d'une revue en ligne, avec comité de lecture scientifique.

Les deux revues sont accessibles aux membres de l'ABLF contre une seule cotisation annuelle. *Caractères* leur est adressée par la poste quatre fois l'an, et la revue en ligne sera publiée sur le site web de l'association, à raison d'un numéro l'an... pour débiter. Parution du premier numéro prévue en décembre 2010.

AUX SOMMAIRES

Lettrure

Au sommaire du numéro 1, trois rubriques :

- Articles thématiques
- Contributions diverses
- Recherches d'exception

Thématique du n°1 : «Expériences de pédagogie et/ou de didactique différenciées dans l'enseignement initial du lire-écrire» Coordination : Jacques Fijalkow.

Dans la rubrique «Recherches d'exception», nous publierons un texte de Taffy E. Raphael, La réforme en littéracie dans les écoles de milieu urbain : un défi à la pesanteur (Prix Oscar Causey 2009 de la National Reading Conference aux USA).

Au sommaire du prochain numéro (décembre 2010) :

E. & J. Fijalkow, Séquences commentées d'ateliers de lecture en 1^{re} année.

E. Kennedy & G. Shiel, Formation continuée sur site : comment renforcer l'efficacité et l'identité des enseignants en même temps que les compétences en littéracie des élèves.

O. et M. Neumeyer, Lire et écrire dans le cadre d'ateliers d'écriture menée en groupe mixte lettrés-non lettrés. Pourquoi ? Comment ?

L. Larson, Interagir avec des e-textes.

C. Derydt & M. Dumont, Séquence pratique de lecture-écriture.

G. Deleuze et S. Terwagne, Notes de lecture sur des publications récentes concernant la littérature de jeunesse (Ouvrages de J. Perrot, J. Foucault & al., E. Canut & Leclaire-Halté).

SOUSSIONS

Nous lançons un appel à contributions permanent pour ces deux revues. Vous pouvez également soumettre des contributions groupées autour d'un thème (minimum 3 textes).

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@skynet.be. Ceux-ci comprendront entre 5 et 12 pages A4 en times 12, tableaux, graphiques et bibliographie compris.

Lettrure est une revue scientifique, publiée en ligne (www.ablf.be), s'adressant en priorité (mais pas exclusivement) aux chercheurs en littéracie. Les articles soumis doivent apporter une contribution significative à l'avancée des connaissances en matière d'apprentissage et d'enseignement du lire-écrire, à tous les niveaux, du préscolaire à l'âge adulte. Pour le format de soumission et autres renseignements, chargez notre fichier sur www.ablf.be.

RÉFORMER LA FORMATION ... EN AVAL COMME EN AMONT

La Belgique est l'un des rares pays d'Europe à encore se satisfaire d'une formation en trois ans pour ses enseignants du fondamental. Héritières directes des Écoles normales traditionnelles, les Catégories pédagogiques des Hautes Écoles ont su toutefois maintenir les principes essentiels d'une formation professionnelle globale qui alterne cours et stages pratiques. Mais c'est un fait que les formateurs, aussi bien que les étudiants, se sentent de plus en plus à l'étroit dans le cadre qui leur est offert. La nécessité de faire de nos maîtres des experts de haut niveau dans le domaine qui leur est spécifique, à savoir l'enseignement du lire-écrire, se fait de plus en plus pressante, et il est évident que pour former des enseignants capables de mettre au service de leurs pratiques des connaissances critiques et des options pédagogiques nuancées, il faut davantage de temps. Va donc pour la « mastérisation » de la formation, pour peu que les deux années supplémentaires permettent l'organisation de nouveaux modules d'expertise et ne soient pas simplement consacrés à des « stages-ou-on-apprend-sur-le-tas ». De fait, l'articulation savoirs-pratiques nécessite la mise en place d'une pédagogie de l'apprentissage par problème qu'on a su inventer dans la formation d'autres praticiens intellectuels, tels que les médecins et les ingénieurs – les exemples de Maastricht, Genève, Liège, Louvain-la-Neuve en font foi. Si ce type de Facultés sait faire preuve de pédagogie, pourquoi pas nos Catégories pédagogiques ?

Chaque fois, cependant, qu'on parle de réforme de la formation initiale des maîtres, on semble oublier qu'elle ne résoudra pas magiquement tous les problèmes et que ses effets ne se feront guère sentir qu'à long terme. Il faudrait donc se préoccuper au moins autant de la formation continue, du « développement professionnel » de nos enseignants en fonction.

On sait que le rapport général de l'Inspection 2008-2009 a mis en évidence que la réforme pédagogique des

socles de compétences, datant d'une dizaine d'années, était loin d'être vraiment maîtrisée par les enseignants. Et c'est un fait que, vu leur manque de précision sur ce qu'il s'agit d'enseigner et sur les niveaux de maîtrise attendus aux différents cycles, les référentiels de compétences et les programmes adoptés par les divers pouvoirs organisateurs n'offrent pas toute l'aide souhaitable. Pire, la notion de compétence elle-même n'est pas à l'abri des critiques et fait polémique. Le flou des définitions officielles n'aide en rien à les dissiper. Au point que d'aucuns plaident pour l'abandon de toute l'entreprise. **Nous ne sommes pas de ceux-là**, car nous pensons que l'apport de cette approche pédagogique a enfin permis, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, de mettre l'accent sur les activités langagières plutôt que sur l'acquisition formelle de savoirs fragmentés auxquels se cantonnaient les anciens programmes. Qu'il y ait des nostalgiques des vieux manuels de grammaire et des abécédaires, nous ne le savons que trop. Mais pour beaucoup, c'est par ignorance des avancées offertes par les recherches en didactique du français, et cela signifie qu'un gros effort de formation continuée reste à accomplir.

On a souvent tendance à considérer qu'à l'instar de la formation initiale, la formation continuée s'adresse, pour l'essentiel, à des individus. Pourtant, cela fait vingt ans – depuis l'audit réalisé par l'OCDE en 1990 – qu'on sait qu'il existe chez nous une énorme disparité de performances (et d'exigences) selon les établissements scolaires. C'est cette disparité qui « plombe » régulièrement nos résultats dans les enquêtes internationales. Pourquoi donc ne pas agir directement et en priorité au niveau des écoles « en détresse pédagogique », en envisageant pour le plus grand nombre d'entre elles un plan pluriannuel d'intervention-formation sur site coachée par l'Inspection ?

L'idée peut paraître saugrenue. C'est pourtant là un type d'intervention qu'expérimentent avec un certain succès, depuis une dizaine d'années, de nombreuses équipes de formateurs et chercheurs dans le monde entier, tant il est vrai qu'il y a aussi une mondialisation des maux éducatifs.

Dans les prochains numéros de *Caractères* et de *Lettrure*, nous aurons l'occasion de publier des textes rendant compte de telles interventions-formations, notamment dans des écoles de Dublin et de Chicago. Nous devons nous contenter ici d'esquisser quelques unes des caractéristiques essentielles de ce type d'initiative.

1. L'objectif explicite d'un projet d'intervention-formation sur site est l'amélioration des compétences des élèves de l'école. L'usage et la mise au point d'outils d'évaluation « maison » constituent une assise importante, même si le recours à des données d'évaluations externes peut fournir une aide intéressante.
2. Le travail essentiel se fait par équipes, composées des enseignants intervenant dans un niveau donné (classe ou degré) et de la Direction. Il consiste à construire ensemble un programme d'apprentissage sur base des évaluations actuelles des élèves. Après la mise en œuvre de chaque point du programme élaboré, une évaluation permet de faire le point et de poursuivre l'élaboration du programme ou de l'ajuster. Dans cette élaboration, le référentiel des compétences et le programme officiel servent de cadre général, sans plus. Il est préférable de commencer à travailler avec le niveau inférieur et de « suivre les élèves » en élaborant le programme de l'année suivante.
3. Les écoles peu performantes ont souvent des exigences trop basses. Ce n'est pas une raison pour fixer d'entrée de jeu les standards les plus élevés. Il est impératif, surtout au début du processus, que les objectifs poursuivis soient atteints et qu'ils soient donc fixés dans la zone de proche développement des enfants (et des enseignants). L'Inspecteur-coach est là pour discuter des objectifs, les « négocier » de manière non directive et les valider.
4. Le coach organise des formations spécifiques, propose des lectures en fonction des demandes et

des besoins didactiques et pédagogiques ressentis. Il s'assure qu'un système de développement professionnel interne à l'école est mis en place pour l'accueil des nouveaux enseignants et le perfectionnement des anciens.

Comme on le voit, les reproches exprimés à l'encontre d'un référentiel de compétences qui ne propose aucun standard de réussite pourraient se transformer en louanges, pour peu que les écoles puissent bénéficier d'un suivi approfondi durant quelques années. On ne réussit pas une réforme si on ne s'en donne pas les moyens...

■ Serge Terwagne

UN BON COACH EST UN COACH ZEN!



"Monsieur l'Inspecteur, je voudrais savoir ce que j'ai fait de mal dans ma vie antérieure pour mériter d'être réincarnée en institutrice."



L'ABLF vous invite à la 17^e Conférence Européenne sur la lecture qui se tiendra à Mons du 31 juillet au 3 août 2011.

Soumissions à nous adresser pour le 15 novembre 2010.

Infos : www.mons2011.eu

Invitées d'honneur :

Emilia Ferreiro *(Centre de Recherche et d'Etudes Approfondies de Mexico)*

Victoria J. Risko *(Université Vanderbilt, USA, Présidente de l'IRA)*

Nathalie Baïdak *(Eurydice, EACEA, Commission Européenne)*

COUP DE CHAPEAU À KITTY CROWTHER

Kitty Crowther, auteure de littérature de jeunesse, a reçu en mars 2010 le prestigieux prix Astrid Lindgren. Ce prix conséquent (515000 euros environ) salue la qualité de l'ensemble de l'oeuvre de cette Bruxelloise, née en 1970 d'une mère suédoise et d'un père anglais.

Kitty Crowther se définit d'abord comme une illustratrice. Selon elle, c'est le dessin qui donne le ton à son texte, un dessin qu'elle travaille d'abord sur un carnet pour qu'il convienne d'emblée au format de l'album. Et il est vrai que lorsqu'on parcourt son oeuvre, on est frappé par la beauté minimaliste de l'illustration, de sa ligne claire, des tons tendres. Une réelle douceur et une fantaisie poétique émanent de ses images économiquement suggestives. Et pourtant, les thèmes qu'elle aborde sont des thèmes forts, courageux mais traités avec beaucoup de finesse et de tact. Kitty Crowther aime suggérer plutôt que dire : un travail d'interprétation est nécessaire pour trouver la ou les clés de ses récits résistant au sens.

Petit tour trop sélectif et très subjectif de sa bibliographie : dans *Scratch scratch dip clapote !*, le thème de la peur du noir est abordé avec un humour tendre. Les adultes se trompent parfois lorsqu'ils pensent que les enfants entendent des bruits suspects dans leur chambre et ont des peurs injustifiées. Tous les bruits ne sont pas le fruit de l'imagination mais il suffit de les apprivoiser pour que les peurs qu'ils suscitent s'éloignent...

Dans *Mon ami Jim*, l'auteure traite du racisme ; dans son récit, ce n'est pas la reconnaissance de l'autre dans son identité qui mettra fin au rejet de Jack, le merle, mais la lecture, les livres qui lui permettront d'apprivoiser les mouettes blanches par les belles histoires qu'il raconte le soir ... Du thème du racisme, on glissera subtilement vers celui de la lecture qui ouvre de nouveaux horizons.

L'album *Alors ?* est véritablement ce qu'on peut appeler

un récit proliférant tellement la brièveté du texte peut donner lieu à de multiples interprétations. Ici encore, le dessin qui s'étale sur une double page semble dicter le sens de l'histoire. Mais quelle interprétation donner à cette représentation quasi théâtrale ? Les personnages dessinés sont-ils des animaux, des humains, des jouets humanisés ? Qu'attendent-ils ? Que fait la chouette qui sera la seule à ne pas s'endormir ? L'animal nocturne sera-t-il le veilleur de nuit ?

Avec *Moi et Rien*, Kitty Crowther pose une question existentielle : comment aborder la mort dans un album pour enfants ? Par la grande poésie du propos qu'accompagne la symbolique du dessin : les graines semées qui germent, les fleurs qui poussent dans les fêlures, le printemps qui revient, les arbres qui sortent de terre font de ce récit une superbe métaphore de la vie qui deviendra plus forte que l'absence. Dans *La visite de Petite Mort*, il est question d'une amitié entre La Mort et Elsewise, une petite fille qui attend sa visite pour être enfin délivrée de la douleur... Mais tout ne se passe pas comme prévu : la mort, fascinée par le beau sourire de cette petite, s'y attache et se sent devenir vivante !

Alors qu'une circulaire ministérielle laisse planer le risque d'une censure sur les livres proposés à la lecture dans les écoles, saluons l'audace de cette illustratrice qui ose traiter d'un sujet tabou mais avec une audace tempérée de finesse dans le propos.

Signalons à ceux qui auraient envie de plonger dans l'univers si singulier de Kitty Crowther que la plupart de ses oeuvres sont éditées à l'école des loisirs (Pastel). Bon voyage !

■ Graziella Deleuze



N'oubliez pas de renouveler, si ce n'est déjà fait, votre adhésion à l'AbLf !

Celle-ci vous donne le droit de recevoir sans autre frais les numéros de *Caractères* de l'année (numéros 36,37 et 38 + Bulletin) et de bénéficier de conditions particulières pour nos colloques et conférences.

Vous pourrez accéder également à notre nouvelle revue en ligne, *Lettrure*, dès décembre 2010.

Pour de plus amples informations, consultez notre site www.ablf.be

ADHÉSION DE BASE	18,00 € (2010)	35,00 € (2010 & 2011)
ADHÉSION DE SOUTIEN	20,00 € (2010)	40,00 € (2010 & 2011)
POUR ENVOI HORS BELGIQUE	32,00 € (2010)	60,00 € (2010 & 2011)

CD-ROM « ARCHIVES N°1 à 35 » : MEMBRES : **30,00 €**, NON-MEMBRES : **45,00 €** - DISPONIBLE

COMMANDE DU CD-ROM À NOUS ENVOYER À ablf@skynet.be

- Si vous étiez membre de l'AbLf en 2009, il vous suffit simplement de faire un virement à notre compte.
- Pour les nouveaux membres, ou ceux qui ont déménagé, envoyez vos coordonnées (nom, prénom, adresse complète) à notre siège social: ABLF asbl, quai de la Batte, 2/52 - 4500 Huy, Belgique (ou à ablf@skynet.be)
- Adressez votre virement ou versement au compte bancaire: 360-1006781-24
ABLF asbl, quai de la Batte, 2/52 - 4500 Huy, Belgique
- Pour l'Europe code IBAN :
 - Si format papier IBAN BE81 3601 0067 8124
 - Si format électronique IBAN BE81360100678124
 - Code bancaire BIC (ou SWIFT) BBRUBEBB
 - Banque ING - Siège 4500 HUY
- Pour d'autres pays du monde :

Demandez-nous des renseignements à ablf@skynet.be. Nous pouvons vous adresser une requête électronique « Paypal » via votre courriel.

COMMANDEZ NOTRE CD-ROM « ARCHIVES ».
LES 35 PREMIERS NUMÉROS DE *CARACTÈRES*
À PORTÉE DE CLIC POUR 30 EUROS !

Le cd-rom contient tous les articles au format PDF, les sommaires de tous les numéros avec résumé des articles et un index thématique.

