

L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques





**L'enseignement de la lecture
en Europe:
contextes, politiques et pratiques**

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en allemand (*Leseerziehung in Europa: Kontexte, Politische Maßnahmen und Praktiken*), anglais (*Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*) et français (L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques).

ISBN 978-92-9201-180-2
doi:10.2797/60219

Ce document est également disponible sur l'internet
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Finalisation de la rédaction: mai 2011.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2011.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement, avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice» suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'intégralité du document doit être adressée à l'EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Courriel: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

PRÉFACE



Au cours de la dernière décennie, l'Europe a reconnu à plusieurs reprises l'importance de la maîtrise de la lecture et en a fait un élément important de sa coopération dans le domaine de l'éducation. L'amélioration des compétences en lecture était l'un des objectifs européens définis en 2002 dans le programme de travail «Éducation et formation 2010»⁽¹⁾. En mai 2003, le Conseil de ministres a adopté l'objectif de réduire d'au moins 20 % à l'horizon 2010, le pourcentage de jeunes de 15 ans ayant de mauvais résultats en lecture⁽²⁾. Cet objectif n'a pas été atteint: en réalité, les compétences en lecture n'ont pas progressé de manière significative au cours de cette décennie.

Les derniers résultats de l'enquête sur les compétences en lecture réalisée dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent qu'en moyenne, dans les pays européens, un jeune de quinze ans sur cinq éprouve de grandes difficultés en lecture. Ce chiffre représente une catastrophe potentielle pour les sociétés européennes: les enfants qui quittent l'école sans la capacité de comprendre correctement des textes de base risquent fort d'être exclus du marché du travail, mais ils sont aussi, en pratique, incapables de poursuivre leur apprentissage. La communication dans la langue maternelle est l'une des huit compétences clés identifiées par le Conseil et par le Parlement européen comme essentielles aux citoyens vivant dans une société de la connaissance⁽³⁾. Le Conseil européen a exhorté les États membres à faire baisser sensiblement l'illettrisme chez les jeunes (Conseil de l'Union européenne, 2008) et, en novembre 2008, les États membres ont été invités à axer leur coopération sur l'amélioration des compétences en lecture et en écriture⁽⁴⁾.

En ce qui concerne la décennie à venir, le Conseil a adopté en mai 2009 un nouveau cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation qui doit s'étendre jusqu'en 2020. Ce cadre définit de nouveaux objectifs en lecture, mathématiques et sciences et prévoit de ramener à moins de 15 % d'ici 2020 le pourcentage d'élèves obtenant de faibles résultats⁽⁵⁾. Cet objectif constituera un défi majeur pour les systèmes éducatifs de nos pays.

⁽¹⁾ Informations du Conseil sur le programme de travail détaillé sur le suivi des objectifs des systèmes d'éducation et de formation en Europe. JO C 142, 14.6.2002.

⁽²⁾ Résultats des travaux du Conseil des 5 et 6 mai 2003. Conclusions du Conseil sur les niveaux de référence des performances moyennes européennes en matière d'enseignement et de formation (Benchmarks), EDUC 83, 8981/03, 2003.

⁽³⁾ Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, JO L 394 du 30.12.2006.

⁽⁴⁾ Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil du 21 novembre 2008 – Préparer les jeunes au XXI^e siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire, JO C 319 du 13.12.2008.

⁽⁵⁾ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), JO C 119 du 28.5.2009.

La Commission apportera son soutien aux États membres dans la poursuite de ces objectifs. Dans le cadre de sa stratégie visant à améliorer le niveau des compétences en lecture, la Commission européenne a récemment créé un groupe de haut niveau composé de 11 experts indépendants chargés d'analyser les données disponibles dans ce domaine et de déterminer les politiques les plus efficaces. Ce groupe présentera des propositions de politiques à la Commission vers le milieu de l'année 2012.

Dans le contexte des objectifs européens en matière de maîtrise de la lecture, et afin d'informer le travail de ce groupe de haut niveau, la Commission européenne a demandé au réseau Eurydice de procéder à une analyse comparative des facteurs qui exercent l'influence la plus déterminante sur l'acquisition des compétences en lecture. Prenant en considération un vaste corpus de résultats de recherches et de données qualitatives, le présent rapport explore les politiques et les pratiques qui visent à faire en sorte que les élèves deviennent des lecteurs compétents et motivés.

Je suis convaincue que ce rapport constitue une base comparative solide qui permettra aux décideurs politiques, aux professionnels et au grand public de prendre des mesures concrètes pour améliorer la maîtrise de la lecture et promouvoir le goût pour cette activité en Europe.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Androula Vassiliou", with a horizontal line underneath it.

Androula Vassiliou
Commissaire chargée de l'éducation, de la culture, du multilinguisme et de la jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Introduction générale	7
Synthèse	13
Résultats en lecture: données issues des enquêtes internationales	17
Principales enquêtes comparatives sur les compétences en lecture	17
Résultats en lecture selon l'enquête PISA	19
Résultats en lecture selon l'enquête PIRLS	23
Principaux facteurs associés aux résultats en lecture	26
Chapitre 1. Approches de l'enseignement de la lecture	31
1.1. Examen de la littérature scientifique sur l'enseignement de la lecture et sur la lutte contre les difficultés en lecture	31
1.2. Programmes et lignes directrices officielles en matière de maîtrise de la lecture	41
1.3. Aide aux élèves ayant des difficultés en lecture – données issues des enquêtes internationales	66
1.4. Politiques et programmes nationaux de lutte contre les difficultés en lecture	73
Conclusions	80
Chapitre 2. Connaissances et compétences requises pour enseigner la lecture	83
2.1. Analyse de la littérature scientifique relative à la formation et au développement des enseignants en lecture	83
2.2. Formation des enseignants en lecture – données issues des enquêtes internationales	88
2.3. Politiques nationales relatives à la formation des enseignants	97
Conclusions	111
Chapitre 3. Promotion de la lecture en dehors de l'école	113
3.1. Analyse de la littérature scientifique consacrée aux facteurs extrascolaires ayant une influence sur les résultats en lecture	113
3.2. Environnement familial de lecture, schémas de lecture et résultats – données issues des enquêtes internationales d'évaluation des élèves	116
3.3. Politiques nationales de promotion de la lecture	121
3.4. Principaux programmes de promotion de la lecture dans la société	125
Conclusions	129
Conclusions générales	131

Références	137
Glossaire	149
Table des figures	151
Annexes	153
Remerciements	203

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'écrit est omniprésent, et la lecture est donc une compétence fondamentale de plus en plus indispensable dans pratiquement tous les aspects de la vie. Une gamme complète de compétences en lecture, y compris en lecture numérique, est essentielle au développement personnel et social des individus, afin de leur permettre de prendre une part active et informée à la vie en société et d'exercer pleinement leurs droits de citoyens. Ces compétences sont également essentielles pour accéder au marché du travail et pour évoluer professionnellement. Dans la société actuelle, les personnes possédant des compétences insuffisantes en lecture n'ont que des possibilités limitées. Savoir bien lire est en réalité une exigence socio-économique de base au 21^e siècle.

Les jeunes qui se lancent dans la vie adulte ont besoin de bonnes compétences en lecture pour pouvoir espérer atteindre leurs objectifs personnels. Il est donc crucial qu'ils acquièrent les compétences nécessaires en lecture dès leur enfance et au cours de leur adolescence. Les compétences en lecture sont le fondement de tout le parcours scolaire d'un enfant. Sans elles, la réussite scolaire est impossible. Les compétences en lecture sont non seulement l'un des principaux objectifs de l'école, mais aussi l'un des principaux moyens d'apprentissage. Savoir lire est donc un outil fondamental pour exercer le droit à l'éducation consacré par la Déclaration des droits de l'homme (article 26).

À la lumière des résultats obtenus par les pays européens dans le cadre des enquêtes internationales réalisées au cours de la dernière décennie sur les compétences en lecture des étudiants, le Conseil a défini l'objectif de ramener à moins de 15 % le pourcentage d'élèves obtenant de mauvais résultats en lecture (⁶). La présente étude d'Eurydice a été entreprise en tenant compte de cet objectif. Elle vise à identifier certains des facteurs essentiels ayant une influence sur l'acquisition des compétences en lecture et d'évaluer les politiques nationales par rapport à ces facteurs. Elle met également en avant certaines pratiques et mesures adoptées avec succès au niveau national pour améliorer les résultats en lecture.

Portée

Aux fins de la présente étude, la maîtrise de la lecture (ou «compétences en lecture») est définie comme l'aptitude globale à comprendre, utiliser et analyser des communications écrites dans un but d'épanouissement individuel et social. Elle va au-delà des composants cognitifs de la lecture (décodage de mots et compréhension de textes) pour englober d'autres aspects concernant l'intérêt pour l'écrit et l'implication dans l'écrit. Cette définition est conforme à celle de Pierre (1992), pour qui la maîtrise de la lecture est «la relation que l'on développe avec l'écrit». Le terme «maîtrise de la lecture» comporte une distinction entre la simple «capacité de lire» et le fait d'«être un lecteur». Dans un contexte scolaire, les élèves qui lisent couramment ont appris à lire et savent «lire pour apprendre». Du point de vue de l'enseignement, l'acquisition de compétences en lecture par les élèves implique différents processus et activités qui se déroulent à différents niveaux de développement. Elle implique d'apprendre aux élèves comment lire et d'améliorer leurs compétences en lecture.

La présente étude couvre les différentes phases de l'enseignement de la lecture, des premiers rudiments de la lecture au stade où les élèves utilisent leurs compétences en lecture pour acquérir d'autres compétences. Dans le contexte scolaire, cet enseignement commence par l'enseignement de la lecture au niveau pré primaire (CITE 0) et se poursuit jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2), au moment où les élèves ont entre 14 et 16 ans dans la grande majorité des pays. À ce stade, les compétences en lecture sont censées acquises et fermement ancrées.

(⁶) Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), JO C 119 du 28.5.2009.

Cette étude repose principalement sur la recherche universitaire consacrée aux facteurs qui contribuent de la façon la plus déterminante à la réussite de l'enseignement de la lecture. Cette recherche a beaucoup progressé au cours des dernières décennies. De nombreux facteurs interviennent dans l'acquisition des compétences en lecture par les enfants. Cette étude regroupe les facteurs les plus importants en trois thèmes principaux et interdépendants:

- les approches vis-à-vis de l'enseignement de la lecture (y compris les mesures prises pour lutter contre les difficultés en lecture);
- les connaissances des professeurs et les compétences nécessaires pour enseigner la lecture;
- la promotion de la lecture en dehors de l'école.

La lecture de textes au format électronique est de plus en plus importante dans le monde moderne, et il s'agit d'un aspect que l'on retrouve dans les trois thèmes principaux. En fait, l'internet et les autres formes de technologies de l'information (messages instantanés, blogs, podcasts, courriel, etc.) ont conféré une portée plus large à la maîtrise de la lecture. L'aptitude des étudiants à lire des textes électroniques nécessite un éventail de compétences plus large que celui requis pour les textes imprimés (Coiro et Dobler, 2007). L'esprit critique est considéré plus important encore lorsque les enfants sont confrontés à des textes sur l'internet (Leu, 2002).

L'évaluation des compétences en lecture est également un élément essentiel de l'enseignement de la lecture, puisqu'elle permet aux enseignants de déterminer les priorités de leur enseignement futur pour aider les enfants à devenir de meilleurs lecteurs. L'évaluation est examinée dans le contexte des deux premiers thèmes clés (approches de l'enseignement et connaissances et compétences des enseignants).

Pour de nombreux enfants à travers toute l'Europe, la langue de l'enseignement n'est pas leur langue maternelle. Cependant, la maîtrise de la langue d'instruction est une condition essentielle de la réussite scolaire (Commission européenne, 2008b). De nombreuses études indiquent que les élèves issus de l'immigration obtiennent généralement de moins bons résultats en lecture que les enfants originaires du pays d'accueil. L'enseignement de la lecture à des enfants dont la langue maternelle est différente de la langue d'instruction est donc un aspect crucial. Cependant, vu la grande disparité des situations à travers l'Europe eu égard à cette question, et même à l'intérieur des pays⁽⁷⁾, elle ne constitue pas l'un des thèmes principaux de cette étude. Les questions liées à l'apprentissage de la lecture dans une deuxième ou troisième langue seront abordées dans le contexte des différents pays où elles présentent un intérêt particulier.

Cette analyse des principaux facteurs influençant l'acquisition des compétences en lecture n'aborde que brièvement les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, comme les politiques en matière de redoublement et de suivi (Commission européenne, 2008d) ou la participation à l'éducation de la petite enfance⁽⁸⁾. L'influence des facteurs structurels est évoquée brièvement dans la description des principaux résultats des études internationales concernant les résultats scolaires.

Enfin, la présente étude ne couvre pas certains aspects spécifiques de l'enseignement de la lecture aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage et nécessitant un enseignement spécialisé.

Cette étude se base sur l'année de référence 2009/2010 et couvre tous les pays du réseau Eurydice.

Elle couvre uniquement les écoles du secteur public, sauf dans les cas de la Belgique, de l'Irlande et des Pays-Bas, où les écoles privées subventionnées sont également prises en considération. Le secteur privé subventionné représente la majorité des inscriptions dans ces pays, et les écoles ne font pas payer de droits d'inscription aux parents. En outre, la grande majorité des écoles irlandaises sont

⁽⁷⁾ Voir par exemple les écarts de population d'élèves de 15 ans parlant chez eux une langue autre que la langue d'instruction dans les différents établissements scolaires (EACEA/Eurydice, 2008).

⁽⁸⁾ Pour de plus amples informations sur ces thèmes, voir EACEA/Eurydice (2009b) et EACEA/Eurydice (2011).

définies comme «privées» du point de vue juridique, tout en étant entièrement financées par l'État. Aux Pays-Bas, la Constitution prévoit l'égalité de financement et de traitement pour les établissements d'enseignement publics et privés.

Structure

La présente étude aborde chacun des thèmes-clés à la lumière des résultats de recherches universitaires, d'une analyse secondaire des données résultant des enquêtes internationales ainsi que des programmes et politiques à l'échelle nationale.

Elle commence par mettre en avant les principales conclusions des enquêtes internationales consacrées aux résultats des élèves en lecture. Ce bref aperçu, en plus de présenter les principales tendances dans les pays européens, décrit également le cadre conceptuel des enquêtes internationales, leurs principaux objectifs et groupes-cibles démographiques. L'étude aborde également certaines limitations dans l'utilisation et l'interprétation des résultats des enquêtes internationales.

Le chapitre 1 présente une analyse approfondie des processus et pratiques mis en œuvre dans l'enseignement de la lecture.

La section 1.1 offre une vue d'ensemble de la recherche pédagogique sur les méthodes efficaces d'enseignement aux principales étapes du développement de la lecture et expose les différentes composantes de l'enseignement de la lecture. Elle décrit les résultats de la recherche concernant certains concepts ou programmes spécifiques d'enseignement de nature à améliorer la compréhension à la lecture. Elle souligne l'importance de l'évaluation formative et diagnostique pour favoriser le développement des compétences des élèves dans le domaine de la lecture. Enfin, elle accorde une attention particulière aux méthodes d'enseignement et aux interventions visant à répondre aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés en lecture.

La section 1.2 analyse la correspondance entre, d'une part, les lignes directrices et les programmes scolaires nationaux ou centralisés et, d'autre part, les résultats des recherches récentes au niveau international concernant les principales phases du développement de la lecture et les méthodes d'enseignement les plus efficaces. Elle met en lumière les principales similitudes et différences entre les politiques d'enseignement de la lecture des différents pays. Elle contient également des informations de contexte concernant les programmes scolaires nationaux en Europe et décrit les réformes récentes apportées aux programmes en matière de maîtrise de la lecture.

La section 1.3 est axée sur les élèves éprouvant des difficultés en lecture et sur les approches généralement utilisées pour leur venir en aide. Cette analyse repose dans une large mesure sur les données du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2006. Celui-ci indique les pourcentages d'élèves éprouvant des difficultés en lecture en quatrième année de l'enseignement primaire dans les pays européens et décrit les caractéristiques de ces élèves. Elle examine ensuite les mesures d'aide mises en place pour les élèves en difficulté, d'après les déclarations de leurs enseignants. La disponibilité de personnel supplémentaire est également abordée. Sur cette base, cette section identifie plusieurs grandes tendances dans les principales approches en matière de lutte contre les difficultés en lecture dans les différents systèmes éducatifs européens.

La section 1.4 commence par une analyse des politiques et des pratiques nationales concernant le personnel auxiliaire pédagogique qui assiste les enseignants dans leur travail avec les élèves ayant des difficultés en lecture. Elle signale dans quels pays les enseignants peuvent demander l'aide d'un personnel spécialisé en maîtrise de la lecture lorsque les élèves rencontrent des difficultés. Enfin, elle se penche sur certaines initiatives mises en œuvre avec succès dans les systèmes éducatifs pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés en lecture, comme les mesures de remédiation ou l'utilisation de matériel pédagogique adapté.

Le chapitre 2 aborde les connaissances et compétences nécessaires pour enseigner la lecture, et décrit la façon dont les enseignants sont préparés à cette tâche.

La section 2.1 présente une analyse de la littérature mettant en évidence les principaux facteurs permettant de former des enseignants efficaces en lecture et les principales caractéristiques d'un développement professionnel continu réussi. Elle examine les liens mis en évidence par plusieurs études entre les qualifications des enseignants et les résultats en lecture des élèves, ainsi que les différentes compétences dont les enseignants ont besoin pour donner des leçons de lecture efficaces.

La section 2.2 aborde la formation initiale et le développement professionnel continu des enseignants chargés d'enseigner la lecture au moyen de données issues de l'enquête PIRLS 2006 et de l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2008. Elle commence par une description succincte du niveau général de formation des enseignants de lecture aux élèves de quatrième année d'enseignement primaire. Elle met en évidence les liens entre l'efficacité des méthodes d'enseignement de la lecture, la participation au développement professionnel et le contenu de la formation des enseignants. Le reste de cette section décrit la formation professionnelle continue des enseignants chargés d'enseigner la lecture du point de vue des taux généraux de participation, du nombre de jours qui lui sont consacrés, du type d'activités organisées et de leur impact perçu.

La section 2.3 décrit les politiques actuelles des pays européens pour le développement des compétences des enseignants dans l'enseignement de la lecture dans le primaire et le secondaire inférieur. Elle examine le contenu des programmes de formation initiale des enseignants, l'évaluation des compétences en lecture des futurs enseignants et les qualifications supplémentaires spécifiques en enseignement de la lecture. Enfin, elle présente un large éventail de programmes de formation continue en enseignement de la lecture en Europe.

Le chapitre 3 élargit les perspectives de l'étude en sortant de l'environnement scolaire pour se pencher sur la promotion de la lecture dans la société au sens large. La section 3.1 passe en revue la littérature scientifique consacrée aux facteurs extrascolaires ayant une influence sur les résultats en lecture. Elle examine en particulier deux des facteurs les plus importants: la lecture de loisir et l'environnement familial. La section 3.2 présente les résultats des principales enquêtes internationales d'évaluation des étudiants concernant le lien entre le goût de la lecture, l'environnement éducatif familial et les résultats en lecture. La section 3.3 décrit les structures centralisées de soutien à la maîtrise de la lecture qui existent dans les pays européens. Elle décrit les stratégies nationales actuelles de promotion de la lecture et examine les différents types d'infrastructure nationale de soutien à la lecture. La section 3.4 présente des exemples de grands programmes de promotion de la lecture au sein de la société, financés par l'État.

En annexe figurent des descriptions détaillées des principales caractéristiques des programmes nationaux de lutte contre les difficultés en lecture et de promotion de la lecture au sein de la société.

Méthodologie

Pour définir la portée de cette étude, une réunion de travail a été organisée avec les unités nationales du réseau Eurydice. Par ailleurs, des experts universitaires en lecture et en écriture ont organisé deux séminaires internes et fourni des analyses thématiques sur lesquelles les trois examens critiques de la littérature scientifique qui constituent la présente étude sont partiellement basés.

L'étude se base sur diverses sources de données. Tout d'abord, l'analyse comparative des politiques nationales se base sur les informations fournies par les unités nationales d'Eurydice. Il s'agit notamment des réponses aux trois questionnaires élaborés par l'unité Eurydice de l'agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA) en concertation avec le réseau Eurydice. Chacun de ces questionnaires porte sur l'un des principaux thèmes abordés dans l'étude (voir Portée ci-dessus).

Deuxièmement, les documents nationaux d'orientation en matière d'enseignement de la lecture fournis par les unités nationales Eurydice ont été analysés en profondeur au moyen d'une matrice composée de neuf éléments principaux. Cette matrice, élaborée par un chercheur spécialisé en enseignement de la lecture, est disponible sur le site Internet d'Eurydice (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Plusieurs experts en pédagogie ont analysé les documents d'orientation sur la base de cette matrice, et l'unité Eurydice de l'EACEA a procédé à l'analyse comparative.

Troisièmement, cette étude complète les informations relatives aux politiques par une analyse secondaire des enquêtes internationales en rapport avec le sujet (PIRLS, PISA et TALIS).

Ce rapport a été rédigé par l'unité Eurydice au sein de l'EACEA et a été vérifié par toutes les unités nationales participant à l'étude⁽⁹⁾. Tous les contributeurs sont cités à la fin du présent document.

⁽⁹⁾ Le Luxembourg n'a pas vérifié la section 1.2. Pas de données sources Eurydice pour le Luxembourg.

SYNTHÈSE

Résultats des enquêtes internationales

- Les notes moyennes en lecture des élèves âgés de 15 ans dans l'UE et la proportion d'élèves connaissant des difficultés en lecture à cet âge sont restées stables dans les enquêtes PISA effectuées entre 2000 et 2009. L'écart des résultats (la différence entre les notes les plus élevées et les plus basses) a légèrement diminué, signe d'une progression de l'équité dans les résultats d'apprentissage.
- En 2009, environ un jeune de 15 ans sur 5 dans l'EU-27 éprouvait des difficultés à se servir de la lecture pour apprendre. Seuls la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Estonie, la Pologne, la Finlande et la Norvège affichent un taux de jeunes ayant de faibles résultats en lecture égal ou inférieur à 15 % (l'objectif européen pour 2020). Le pourcentage d'élèves ayant des difficultés en lecture était particulièrement élevé en Bulgarie et en Roumanie (env. 40 %).
- Les facteurs en relation avec les élèves ayant l'impact le plus significatif sur les résultats en lecture sont le genre et le contexte familial. Les filles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que les garçons en lecture, et l'écart entre les genres se creuse avec l'âge. Cependant, les résultats des enquêtes internationales indiquent que le goût de la lecture peut compenser les différences de résultats en lecture entre garçons et filles ainsi qu'entre élèves issus de milieux sociaux différents.

Programme scolaire pour l'enseignement de la lecture

- La longueur et le format des programmes et des orientations officielles publiés par les autorités centrales en matière d'éducation varient considérablement. Leur contenu reflète toutefois, dans une large mesure, les résultats des recherches les plus récentes concernant les méthodes les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture.
- Les bases de l'apprentissage de la lecture doivent être fermement installées à un âge précoce, et tous les programmes centraux nationaux pour l'enseignement pré primaire comprennent des lignes directrices pour le développement des fondations de l'acquisition de la lecture.
- La compréhension à la lecture peut être améliorée en apprenant aux élèves à utiliser des stratégies cognitives spécifiques pour extraire et construire le sens des textes écrits. Les programmes centraux révèlent différents degrés d'importance accordés aux stratégies d'amélioration de la compréhension à la lecture. Dans certains pays, l'accent est mis davantage au niveau du primaire qu'au niveau du secondaire inférieur.
- Les programmes centraux abordent la question du goût de la lecture de diverses manières. Il est toujours recommandé aux enseignants de ne pas se concentrer uniquement sur les textes littéraires mais d'encourager les élèves à lire un large éventail de textes. D'après les résultats de la recherche, l'apprentissage collaboratif basé sur les textes est une bonne façon d'augmenter le goût des élèves pour la lecture. Les programmes centraux comprennent des lignes directrices pour ce type d'apprentissage dans 26 pays ou régions au niveau primaire, et dans 18 pays ou régions au niveau du secondaire inférieur.
- Ces dernières années, les réformes axées spécifiquement sur la maîtrise de la lecture ont généralement ciblé aussi bien le développement des compétences en lecture à travers l'ensemble des programmes que les compétences précoces en lecture au niveau pré primaire. Dans un petit nombre de pays, la durée de l'enseignement consacrée à la lecture a augmenté.
- La recherche indique que l'évaluation par les enseignants est un aspect important de l'enseignement de la lecture. Cependant, bien que toutes les lignes directrices centrales donnent aux enseignants des objectifs d'apprentissage pour planifier leur propre programme de travail, rares sont celles qui fournissent des outils, par exemple des échelles d'évaluation, pour contrôler les progrès des élèves et noter les résultats des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés.

Élèves éprouvant des difficultés en lecture

- Les programmes abordent rarement les stratégies et les pratiques efficaces pour faire face aux difficultés en lecture. Il revient généralement à l'enseignant titulaire de décider du type d'aide à apporter éventuellement aux élèves en difficulté.
- L'enseignement intensif individuel ou en petits groupes, assuré par des spécialistes en lecture, est essentiel pour lutter contre les difficultés en lecture. À l'heure actuelle, seuls l'Irlande, Malte, le Royaume-Uni et les cinq pays nordiques disposent de spécialistes de la lecture qui peuvent aider les enseignants en classe.
- L'aide en classe est très importante. Cependant, d'après les données PIRLS 2006, 44 % seulement des élèves de l'UE bénéficient à certains moments d'un personnel d'aide auxiliaire (spécialistes de la lecture, assistants pédagogiques ou autres adultes) travaillant en classe en collaboration avec l'enseignant.
- Dans plusieurs pays, des logopèdes ou des psychopédagogues apportent une aide aux élèves éprouvant des difficultés en lecture. Ce travail se fait généralement en dehors de la classe ou de l'école.
- Dans la plupart des pays européens, il existe des initiatives apparemment réussies au niveau national pour aider les élèves éprouvant des difficultés en lecture dans les écoles primaires et secondaires. Ces initiatives sont principalement axées sur la remédiation, l'identification précoce des problèmes, l'utilisation d'un matériel pédagogique adapté et la formation des enseignants.
- Les procédures administratives de demande et d'obtention d'une aide supplémentaire sont parfois très longues, et les élèves ne reçoivent donc pas toujours immédiatement l'aide nécessaire. Ces élèves peuvent dès lors accumuler un retard non seulement en lecture, mais aussi dans d'autres matières pour lesquelles la lecture est indispensable.

Connaissances et compétences requises pour enseigner la lecture

- L'acquisition d'une base solide en recherche et en théorie au moment de la formation initiale des enseignants est indispensable au développement d'un enseignement de la lecture de qualité. Idéalement, cette formation initiale devrait être renforcée par la suite par un développement professionnel avec une perspective à long terme donnant aux enseignants la possibilité de réfléchir à leur propre travail dans une perspective orientée vers la recherche.
- Parmi les autres aspects importants des programmes visant à préparer les futurs enseignants à l'enseignement de la lecture, on peut citer la formation à une large gamme de stratégies d'enseignement et à des techniques d'évaluation adéquates, la capacité d'utiliser différents supports pédagogiques et une approche équilibrée et cohérente des connaissances théoriques et de l'expérience pratique.
- Les données de l'évaluation PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, Programme international de recherche en lecture scolaire) de 2006 suggèrent un lien entre, d'une part, l'importance accordée à la façon d'enseigner la lecture au cours de la formation initiale et, d'autre part, la pratique efficace de l'enseignement de la lecture et une participation accrue au développement professionnel.
- Dix-huit pays ont publié des lignes directrices centrales directement liées à la préparation des futurs enseignants à l'enseignement de la lecture. Certains de ces pays possèdent des lignes directrices consacrées à des aspects spécifiques de l'enseignement de la lecture (évaluation, lutte contre les difficultés en lecture et lecture des nouveaux médias).

- Selon les données de l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE, les formes les plus courantes de développement professionnel pour les enseignants en lecture, écriture et littérature sont de brèves formations ponctuelles, des ateliers ou des conférences. D'autres formes de développement professionnel plus fructueuses, à long ou à court terme, telles que les activités de recherche ou la mise en réseau, sont nettement moins courantes.

Promotion de la lecture dans la société

- La lecture en dehors de l'environnement d'apprentissage formel de l'école est essentielle pour devenir un lecteur aguerri, et la plupart des pays européens ont donc créé des organes nationaux chargés de coordonner et de financer des activités de promotion de la lecture dans la société. Des stratégies spécifiques pour la promotion de la lecture ont également été adoptées.
- La plupart des pays possèdent de grands programmes financés par l'État pour la promotion de la lecture. Ces programmes sont souvent des initiatives de promotion de la lecture et de l'écriture visant l'ensemble de la population ou, plus particulièrement, les enfants et les jeunes. Cependant, les grands programmes de promotion de la lecture en Europe comportent rarement des activités axées spécifiquement sur les groupes faiblement alphabétisés, par exemple les enfants, les adultes issus de milieux défavorisés ou les garçons.
- De nombreux programmes d'alphabétisation au niveau familial dans les pays européens apportent des conseils et une formation pour encourager les parents à faire la lecture à leurs enfants. Les résultats de la recherche indiquent toutefois que cela ne suffit pas, et que des programmes efficaces d'alphabétisation doivent également aider les parents à apprendre comment enseigner des compétences spécifiques en lecture à leurs enfants.

RÉSULTATS EN LECTURE: DONNÉES ISSUES DES ENQUÊTES INTERNATIONALES

Les résultats obtenus par les élèves sont un indicateur fondamental de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs. Un autre indicateur important est l'étalement des résultats, c'est-à-dire l'écart entre les élèves ayant les meilleurs résultats et les plus faibles, qui donne une idée du degré d'homogénéité des résultats d'apprentissage. Divers tests nationaux permettent de suivre ces indicateurs au niveau des différents pays. Diverses évaluations internationales à grande échelle des étudiants sont utilisées pour permettre une comparaison valide des systèmes éducatifs. Les comparaisons avec les autres pays permettent de mettre en évidence les caractéristiques des différents systèmes éducatifs, leurs points forts, leurs faiblesses et les défis auxquels ils sont confrontés. En outre, les recherches internationales peuvent contribuer à expliquer les différences évidentes entre certains pays et au sein des différents pays, ainsi qu'à identifier les problèmes spécifiques que les systèmes éducatifs présentent éventuellement.

Les enquêtes internationales d'évaluation des élèves sont réalisées dans des cadres conceptuels et méthodologiques bien définis afin de fournir des indicateurs orientés vers l'élaboration de politiques. Le classement relatif des notes moyennes par pays est l'indicateur qui attire le plus l'attention de l'opinion publique. Depuis les années 1960, le classement des pays exerce une influence importante sur les politiques nationales en matière d'éducation et pousse les pays à adopter les pratiques éducatives des pays qui obtiennent les meilleurs scores (Steiner-Khamisi, 2003; Takayama, 2008). Ce chapitre présente les scores moyens aux tests et les écarts-types des résultats en lecture des pays européens d'après les principales enquêtes internationales. Le pourcentage d'élèves ne possédant pas les compétences de base en lecture est également indiqué pour chaque pays européen, puisque les États membres de l'UE se sont engagés au niveau politique à réduire la proportion d'enfants ayant de faibles résultats. Ce rapport fournit également des informations de base concernant la méthodologie des enquêtes internationales sur les résultats en lecture.

Les indicateurs des enquêtes internationales doivent être utilisés avec prudence, dans la mesure où il existe beaucoup de différences importantes entre les pays qui influencent les résultats éducatifs sans être liées aux politiques éducatives. On a reproché aux indicateurs au niveau des pays de présenter une image simplifiée des performances de tout un système éducatif (Baker et LeTendre, 2005). Pour interpréter les résultats, il importe également de garder à l'esprit que les études comparatives à grande échelle se heurtent à plusieurs difficultés méthodologiques: les traductions peuvent aboutir à des sens différents, la perception de certaines questions peut être influencée par des différences de perception culturelles, l'intérêt social et la motivation des élèves peuvent varier selon le contexte culturel, et l'agenda politique des organisations qui procèdent aux évaluations internationales peuvent influencer leur évaluation (Hopmann, Brinek et Retzl, 2007; Goldstein, 2008). Diverses procédures de contrôle de la qualité ont toutefois été mises en œuvre afin de réduire au minimum l'impact de ces problèmes méthodologique sur la possibilité de comparer les résultats.

Principales enquêtes comparatives sur les compétences en lecture

À l'heure actuelle, deux grandes enquêtes internationales évaluent les compétences en lecture dans différents pays, à savoir PIRLS et PISA. L'enquête de l'IEA «Progress in International Reading Literacy Study» (Programme international de recherche en lecture scolaire, PIRLS) mesure les résultats en lecture des élèves de quatrième année dans la plupart des pays participants. Dans pratiquement tous les systèmes éducatifs européens, ces élèves sont âgés d'environ 10 ans. L'âge moyen oscille entre 9,7 ans en Italie et 11,4 ans au Luxembourg (Mullis et al. 2007, p. 31). Les données PIRLS sont recueillies à intervalle de cinq ans. Des enquêtes ont été réalisées en 2001 et 2006, et la prochaine est prévue pour 2011 (¹⁰).

⁽¹⁰⁾ Pour une description du développement des instruments, des procédures de collecte des données et des méthodes analytiques utilisées par PIRLS 2001, voir Martin, Mullis and Kennedy (2003); pour PIRLS 2006, voir Martin, Mullis et Kennedy (2006).

Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE mesure les connaissances et les compétences des élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Dans la plupart des pays, les élèves de cet âge approchent de la fin de la scolarité obligatoire. Chaque enquête PISA, tout en mesurant les performances des élèves dans ces trois domaines principaux, met l'accent sur un domaine en particulier. La lecture était le domaine principal en 2000 et 2009, les mathématiques en 2003 et les sciences en 2006 (¹¹).

PIRLS utilise un échantillon par classe, tandis que PISA emploie un échantillon par âge. Dans PIRLS, tous les élèves étudiés se trouvent au même niveau d'éducation, par exemple en quatrième année, mais leur âge varie d'un pays à l'autre en fonction de l'âge de début de scolarité et des pratiques en matière de redoublement (pour plus d'informations, voir EACEA/Eurydice, 2011). Dans PISA, tous les répondants ont 15 ans mais leur année d'étude peut varier, notamment dans les pays qui pratiquent le redoublement. Le programme PIRLS étudient des classes entières au sein des écoles, il recueille des informations sur les approches pédagogiques utilisées en classe (via un questionnaire destiné aux enseignants). Aussi bien PIRLS que PISA permettent de collecter de grandes quantités d'informations concernant l'exposition des élèves à différents types d'écrit, leur attitude vis-à-vis de la lecture et leurs habitudes de lecture, ainsi que des données concernant les caractéristiques des élèves.

Les deux enquêtes mettent l'accent sur les différentes phases de l'apprentissage de la lecture. PIRLS cible les enfants de l'école primaire et évalue les compétences en lecture nécessaires pour le passage à la «lecture pour apprendre» (Mullis et al., 2006). En revanche, PISA vise à évaluer l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences nécessaires à la vie adulte. Le programme se penche sur les compétences en lecture des élèves qui passent de l'école à la vie active ou à l'enseignement au-delà de la scolarité obligatoire, et il envisage les compétences en lecture comme indicateur du degré de préparation à la vie civique et à l'emploi (OCDE, 2009b). Ces deux programmes d'enquête reposent toutefois sur une définition large de la lecture, c'est-à-dire la «maîtrise de la lecture» plutôt que la seule «lecture». Cette notion englobe non seulement les processus et les compétences de compréhension à la lecture, mais aussi les utilisations de la lecture et les attitudes vis-à-vis de la lecture qui caractérisent les lecteurs confirmés. Tant PIRLS que PISA considèrent la lecture comme un processus interactif et constructif et mettent l'accent sur la capacité des étudiants à réfléchir à la lecture et à utiliser la lecture pour servir différents objectifs (Mullis et al. 2006, p. 103).

PIRLS définit comme suit la maîtrise de la lecture pour les élèves de quatrième année:

«L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit dont la société a besoin et/ou qui sont nécessaires à l'individu. Les jeunes lecteurs sont amenés à construire le sens de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel, et pour leur plaisir» (Mullis et al. 2006, p. 3).

PISA définit la maîtrise de la lecture des élèves de 15 ans comme suit:

«Comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société» (OCDE 2009b, p. 14).

Ces deux enquêtes couvrent différents pays. Le dernier cycle de PISA (2009) couvrait la majorité des pays européens, y compris tous les systèmes éducatifs du réseau Eurydice, à l'exception de Chypre et de Malte. L'enquête PISA 2000, qui était également axée sur la lecture, n'a pas été menée dans ces deux pays, ni en Estonie, en Slovénie, en Slovaquie et en Turquie. PIRLS 2006 a couvert 23 systèmes éducatifs du réseau Eurydice tandis que l'enquête PIRLS 2001 a été conduite dans 16 pays. Afin de brosser un tableau plus large, le présent chapitre examine tout d'abord les résultats en lecture de PISA avant d'examiner les principaux résultats de PIRLS.

(¹¹) Pour des informations concernant la conception du test et de l'échantillon, les méthodologies utilisées pour analyser les données, les caractéristiques techniques du projet et les mécanismes de contrôle de la qualité de PISA 2000, voir Adams et Wu (2000). Pour PISA 2003, voir OCDE (2005c); pour PISA 2006, voir OCDE (2009a).

Résultats en lecture selon l'enquête PISA

Les résultats de PISA sont indiqués sur des échelles avec un score moyen de 500 et un écart-type de 100 pour les élèves de tous les pays de l'OCDE participant à PISA⁽¹²⁾. L'échelle de lecture de PISA est également divisée en niveaux de compétences qui distinguent et décrivent les résultats que l'on peut typiquement attendre d'un élève en associant les tâches à des niveaux de difficulté (OCDE, 2009b).

Le résultat moyen est l'indicateur le plus fréquemment utilisé pour comparer les performances des différents systèmes éducatifs dans les enquêtes internationales d'évaluation des élèves. En 2009, dans l'EU-27, le résultat moyen en lecture était de 490,5⁽¹³⁾ (voir figure 1). Comme lors des cycles d'évaluation précédents, la Finlande a obtenu de meilleurs résultats que tous les autres pays de l'EU-27⁽¹⁴⁾. Le score moyen en Finlande (536) est supérieur d'environ 45 points à la moyenne de l'EU-27, soit près de la moitié de l'écart-type international. Au niveau mondial toutefois, les élèves finlandais ont obtenu des résultats inférieurs à ceux de Chine-Shanghai, en tête avec 556 points. Ils ont obtenu des résultats similaires à ceux des élèves coréens (539) et de Chine-Hong Kong (533).

À l'autre extrémité de l'échelle, les élèves de Bulgarie et de Roumanie ont obtenu des scores moyens nettement inférieurs à ceux de leurs homologues de tous les autres pays participants de l'EU-27. Les scores moyens de ces pays se sont avérés inférieurs d'environ 60 points à la moyenne de l'EU-27. Ces pays avaient également obtenu les résultats les plus faibles en 2000, et leurs scores moyens sont restés à peu près identiques en 2009.

Onze pour cent seulement des variations dans les résultats des élèves s'observent en comparant les pays⁽¹⁵⁾. Le reste de ces variations s'observe à l'intérieur même des pays, entre les programmes d'éducation, entre les écoles, et entre élèves d'une même école. La distribution relative des scores au sein d'un même pays, ou l'écart entre les meilleurs élèves et les plus faibles, indique le degré d'égalité ou d'homogénéité des résultats d'apprentissage. En 2009, dans l'EU-27, l'écart-type était de 96,4 (voir figure 1). Cela signifie qu'environ deux tiers des élèves de l'EU-27 ont obtenu un score situé entre 394 et 587 points.

Des pays présentant un niveau similaire de performances moyennes peuvent présenter des séries de scores différentes. Il est donc important d'envisager la position moyenne d'un pays par rapport aux autres pays en même temps que la plage des résultats des élèves. La figure 1 réunit ces deux indicateurs. Elle montre sur l'axe des x les résultats moyens des pays (révélateurs de l'efficacité des systèmes éducatifs) et sur l'axe des y l'écart-type (révélateur de l'équité des systèmes éducatifs). Le tableau sous la figure 1 indique les différences statistiquement significatives par rapport à la moyenne de l'UE.

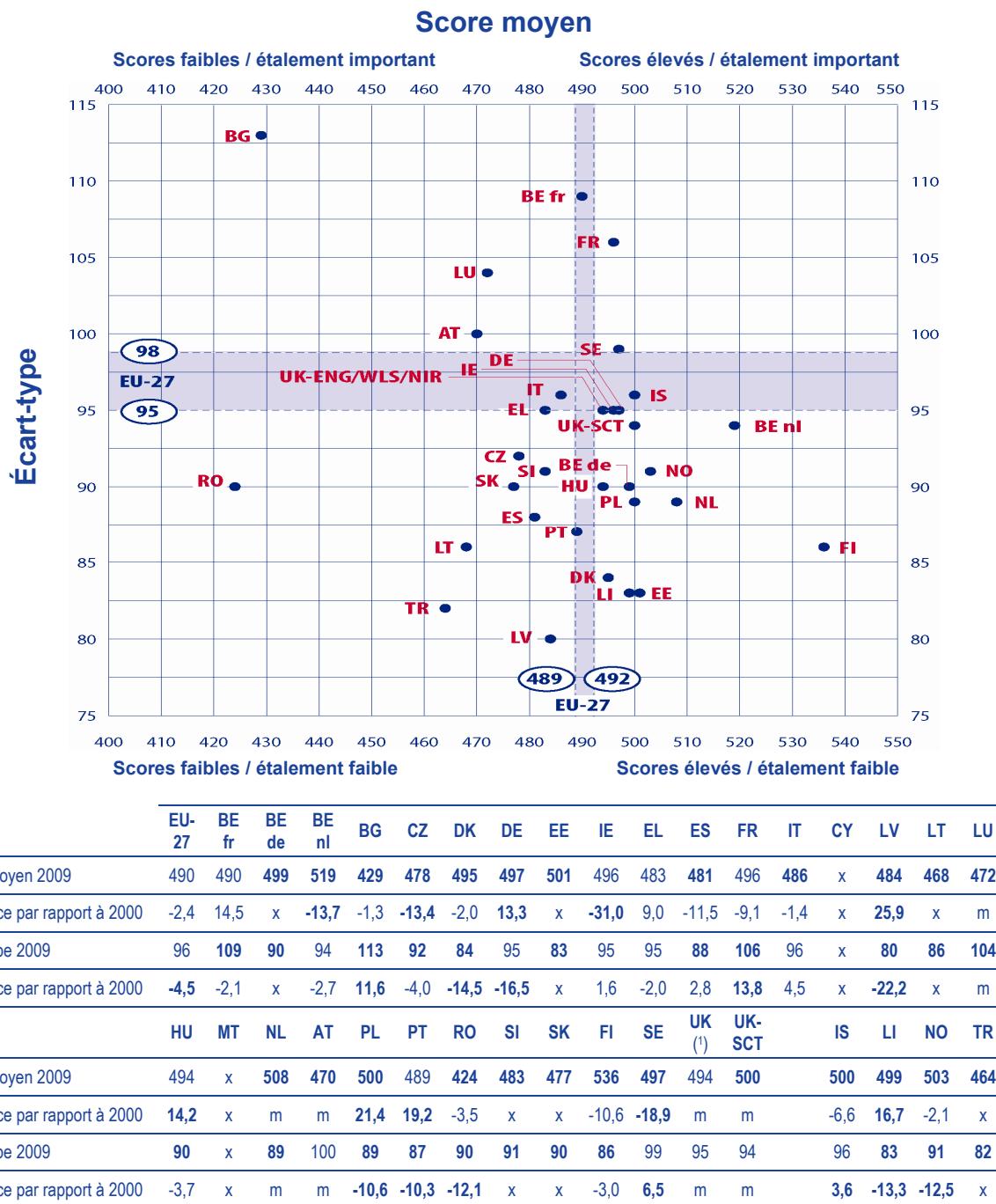
⁽¹²⁾ La métrique des échelles a été définie à l'origine avec l'évaluation de PISA 2000. Chaque nouvelle évaluation en lecture note les scores sur les échelles développées par PISA 2000, de sorte que ces scores sont directement comparables. La valeur de 500, par exemple, a la même valeur aujourd'hui que dans PISA 2000 – c'est-à-dire le score moyen des 27 pays de l'OCDE qui ont participé à PISA 2000. Par conséquent, la moyenne de l'OCDE de chaque nouveau cycle d'évaluation pourrait s'écartez de l'année 2000. Les différences dans les cycles suivants pourraient être dues à de réelles évolutions des résultats, à l'inclusion de nouveaux pays de l'OCDE dans l'enquête ou à une combinaison de ces facteurs et d'autres facteurs.

⁽¹³⁾ Il s'agit d'une estimation moyenne prenant en considération la taille absolue de la population étudiée dans chaque pays de l'EU-27 participant à PISA 2009. Le score moyen de l'EU-27 a été déterminé de la même façon que le total OCDE (c'est-à-dire la moyenne des pays de l'OCDE, en prenant en considération la taille absolue de l'échantillon). La moyenne de l'EU-27 était similaire au total OCDE (491 points avec une erreur type de 1,2).

⁽¹⁴⁾ Cette comparaison et les suivantes sont basées sur un test de signification statistique au niveau p<0,05. Cela signifie que la probabilité de faire une déclaration erronée est fixée à moins de 5 %.

⁽¹⁵⁾ Calculé selon un modèle à trois niveaux (pays, école et élève) pour les pays de l'EU-27 participants.

◆◆◆ Figure 1. Score moyen et écart-type en lecture pour les élèves âgés de 15 ans, 2009.



Source: OCDE, bases de données PISA 2000 et 2009.

UK⁽¹⁾ = Royaume-Uni: Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Note explicative

Les deux zones grisées indiquent les moyennes de l'EU-27. Il s'agit d'indicateurs d'intervalle qui prennent en considération les erreurs-types. Par souci de lisibilité, les moyennes nationales sont indiquées sous la forme de points. Il convient toutefois de garder à l'esprit qu'il s'agit aussi d'indicateurs d'intervalle. Les points proches de la zone de la moyenne européenne ne s'écartent probablement pas de façon significative de la moyenne européenne. Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) de la moyenne de l'EU-27 (ou de zéro si l'on considère les différences) sont indiquées en gras dans le tableau.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

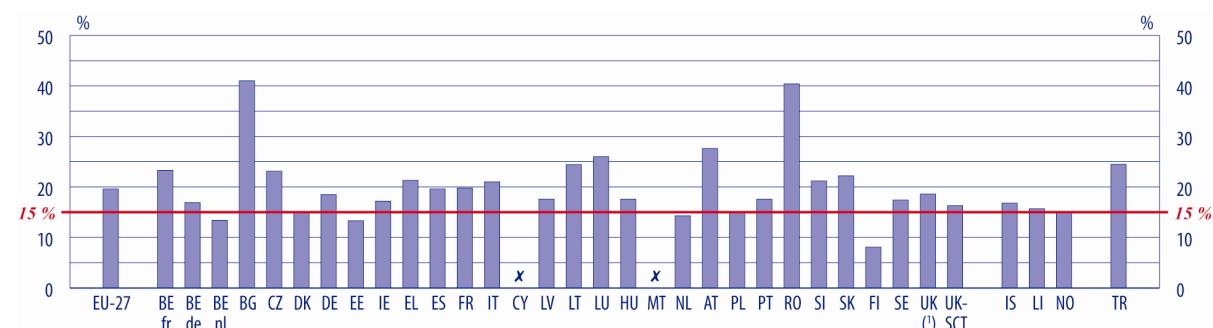


On peut considérer que les pays présentant des scores supérieurs à la moyenne et des écarts-types inférieurs à la moyenne de l'EU-27, à savoir la Belgique (Communauté germanophone), le Danemark, l'Estonie, les Pays-Bas, la Pologne, la Finlande, le Liechtenstein et la Norvège, sont à la fois efficaces et équitables sur le plan des résultats d'apprentissage (voir figure 1, quadrant inférieur droit).

En Belgique (Communauté française), en Bulgarie, en France et au Luxembourg, l'écart entre les bons et les mauvais élèves était particulièrement élevé en 2009 (voir figure 1, moitié supérieure). Les écoles et les enseignants de ces pays doivent faire face à une grande diversité dans les aptitudes des élèves. Une façon d'améliorer les performances globales pourrait donc être de se concentrer sur les élèves éprouvant des difficultés en lecture afin de les aider à surmonter leurs difficultés dans ce domaine (voir sections 1.3 et 1.4). Cette approche est particulièrement importante en Bulgarie et au Luxembourg, les deux seuls pays européens qui, en 2009, présentaient à la fois des scores moyens faibles et des différences importantes entre les meilleurs élèves et les moins bons.

Enfin, il existe un certain nombre d'autres pays européens dans lesquels les performances moyennes en lecture sont inférieures à la moyenne de l'UE, même si l'étalement des résultats des élèves n'est pas important. La République tchèque, l'Espagne, la Lettonie, la Lituanie, la Roumanie, la Slovénie, la Slovaquie et la Turquie doivent ainsi se pencher sur les résultats en lecture aux différents niveaux de compétences afin d'améliorer leurs performances globales.

◆◆◆ **Figure 2. Pourcentages d'élèves âgés de 15 ans ayant de faibles résultats en lecture, 2009.**



X Pays ne participant pas à l'étude

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	LV	LT	LU
2009	19,6	23,3	16,9	13,4	41,0	23,1	15,2	18,5	13,3	17,2	21,3	19,6	19,8	21,0	17,6	24,4	26,0
Δ	0,1	-4,9	x	1,7	0,7	5,6	-2,7	-4,2	x	6,2	-3,1	3,3	4,6	2,1	-12,5	x	m
	HU	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
2009	17,6	14,3	27,6	15,0	17,6	40,4	21,2	22,2	8,1	17,4	18,6	16,3		16,8	15,7	15,0	24,5
Δ	-5,1	m	m	-8,2	-8,6	-0,9	x	x	1,2	4,9	m	m		2,3	-6,4	-2,5	x

Δ Différence par rapport à 2000 m Non comparable x Pays ne participant pas à l'étude

Source: OCDE, bases de données PISA 2000 et 2009.

UK (1) = Royaume-Uni: Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Note explicative

Élèves ayant de faibles résultats: élèves n'arrivant pas au niveau 2 (<407,5).

Les valeurs qui s'écartent de zéro de façon statistiquement significative ($p<0,05$) sont indiquées en gras.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

◆◆◆

Le pourcentage d'élèves n'ayant pas acquis les compétences de base en lecture est un autre indicateur important de la qualité et de l'équité de l'enseignement. Les élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 de PISA sont considérés comme ayant de faibles résultats par le Conseil de l'Union européenne. Selon l'OCDE (2001, p. 48), les élèves qui atteignent le niveau 1 (335 à 407 points) sont capables d'accomplir seulement les tâches de lecture les moins complexes, comme localiser un seul

élément d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir une relation simple avec des connaissances familières de la vie de tous les jours. Les élèves dont les résultats sont en-deçà du niveau 1 éprouvent de grandes difficultés à utiliser leurs compétences en lecture comme un outil efficace pour faire progresser et développer leurs connaissances et leurs compétences dans les autres domaines. En 2009, comme le montre la figure 2, 19,6 % des élèves de l'EU-27 obtenaient de faibles résultats en lecture. Cela signifie qu'environ un jeune de 15 ans sur 5 dans l'EU-27 éprouvait des difficultés à se servir de la lecture comme outil d'apprentissage. Comme indiqué précédemment (voir l'introduction générale), les États membres de l'Union européenne se sont fixé pour objectif de réduire à moins de 15 % d'ici 2020 le nombre d'élèves âgés de 15 ans disposant de compétences insuffisantes en lecture (¹⁶). Un seul pays européen, à savoir la Finlande (8,1 %), a atteint cet objectif en 2009 (pourcentage d'élèves ayant de faibles résultats en lecture nettement inférieur à 15 %). Le pourcentage d'élèves ayant de faibles résultats était d'environ 15 % en Belgique (Communauté flamande), au Danemark, en Estonie, en Pologne et en Norvège. Le pourcentage d'élèves ne possédant pas de compétences de base en lecture était particulièrement élevé en Bulgarie et en Roumanie – environ 40 % des élèves de ces pays n'atteignaient pas le niveau 2 de compétences. Ces deux pays se caractérisent par des élèves issus de milieux extrêmement défavorisés présentant des résultats moyens très faibles (OCDE 2010c, p. 105).

Il n'est pas facile de faire baisser le nombre d'élèves ayant de faibles résultats en lecture et d'améliorer l'efficacité du système éducatif d'un pays. Bien que la politique mette l'accent sur la réduction du nombre d'élèves ayant de faibles résultats, la moyenne européenne et le pourcentage d'élèves ne possédant pas les compétences de base en lecture n'ont pas évolué en 2009 par rapport à 2000 (¹⁷). L'étalement des résultats des élèves ou l'équité des systèmes éducatifs de l'EU-27 semble cependant s'améliorer, ce qui est encourageant. L'écart-type est passé de 100,9 en 2000 à 96,4 en 2009 (la différence de -4,5, avec une erreur-type de 0,9, est statistiquement significative) (¹⁸). Dans la plupart des pays où l'étalement des résultats des élèves a diminué, le pourcentage des élèves ayant eu de faibles résultats a également diminué. Ces résultats semblent indiquer que la qualité et l'équité sont des caractéristiques des systèmes éducatifs qui se renforcent mutuellement.

Même si la moyenne de l'EU-27 et le pourcentage d'élèves ayant de faibles résultats sont restés stables, certains pays ont connu des évolutions considérables. L'Allemagne, la Lettonie, la Pologne, le Portugal et le Liechtenstein ont connu une évolution positive de leurs scores moyens, une augmentation de l'équité et une diminution de la proportion d'élèves ayant de mauvais résultats depuis 2000. Grâce à ces améliorations, l'Allemagne, la Pologne et le Liechtenstein obtiennent actuellement des résultats supérieurs à la moyenne de l'EU-27. On constate au contraire un net recul des résultats en lecture en Irlande (-31) et en Suède (-19). Malgré ces changements, ces pays continuent d'afficher des résultats comparables ou supérieurs à la moyenne européenne.

(¹⁶) Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»), JO C 119 du 28.5.2009.

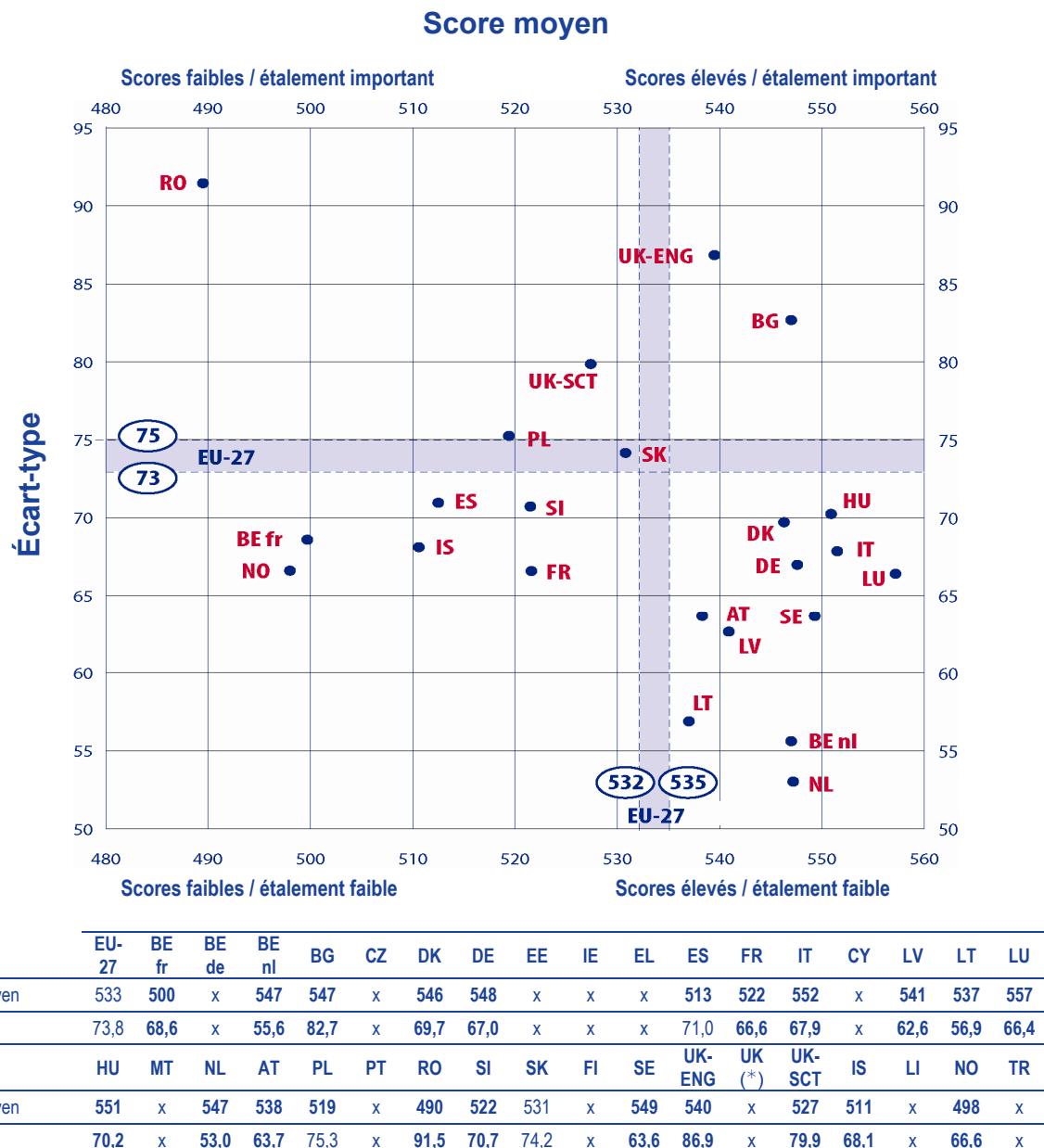
(¹⁷) D'un point de vue méthodologique, cependant, il est plus indiqué de comparer uniquement les pays ayant participé à PISA 2000 et ceux qui ont obtenu des résultats comparables lors de ces deux évaluations [ce qui exclut la Belgique (Communauté germanophone), l'Estonie, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, l'Autriche, la Slovénie, la Slovaquie et le Royaume-Uni]. Si l'on compare uniquement ces pays, la différence entre les scores moyens n'est pas significative (5,4 points, avec une erreur type de la différence à 5,12). Cependant, la proportion moyenne d'élèves ayant des résultats inférieurs au niveau 2 a chuté de façon significative en 2009 par rapport à 2000 (différence 1,9 %, erreur-type de la différence 0,72). Pour les raisons méthodologiques d'exclusion des comparaisons, voir OCDE (2010f, p. 26).

(¹⁸) Ce principe vaut également lorsque l'on compare uniquement les pays qui ont participé à PISA 2000 et ceux qui ont obtenu des résultats comparables lors de ces deux évaluations. L'écart-type des résultats en lecture en 2009 de ces pays était de 95,9 (erreur-type de 0,79). La différence par rapport à l'an 2000 était significative (-4,4 points, erreur-type 1,09).

Résultats en lecture selon l'enquête PIRLS

Comme l'indique la figure 3, les élèves de quatrième année de l'EU-27 ont obtenu un score moyen de 533,3 dans l'étude PIRLS, ce qui est supérieur à la moyenne internationale fixée à 500 (¹⁹). Il n'y a pas de meneurs clairs ni de pays dont les performances sont nettement supérieures aux autres.

◆◆◆ Figure 3. Score moyen et écart-type en lecture pour les élèves de quatrième année, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

UK (*): Royaume-Uni, pays de Galles, Irlande du Nord

(¹⁹) Les moyennes internationales de PIRLS sont basées sur tous les participants, y compris les pays à revenus moyens et les pays en développement du monde entier. Elles ne sont pas comparables aux moyennes internationales de PISA, qui sont basées sur les pays de l'OCDE.

Note explicative

Les deux zones grisées indiquent les moyennes de l'EU-27. Il s'agit d'indicateurs d'intervalles qui prennent en considération les erreurs-types. Par souci de lisibilité, les moyennes nationales sont indiquées sous la forme de points. Il convient toutefois de garder à l'esprit qu'il s'agit aussi d'indicateurs d'intervalles. Les points proches de la zone de la moyenne européenne ne s'écartent probablement pas de façon significative de la moyenne européenne. Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p<0,05$) de la moyenne de l'EU-27 sont indiquées en gras dans le tableau.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



Comme indiqué précédemment, il importe d'envisager les résultats relatifs des pays pour les scores moyens des élèves en même temps que l'étalement des performances, c'est-à-dire aussi bien l'efficacité que l'équité des systèmes éducatifs. La figure 3 présente ces deux indicateurs par rapport à la moyenne des pays de l'EU-27 participants. Deux zones de division indiquent les moyennes de l'EU-27 pour ces indicateurs (voir la note explicative de la figure 3). On peut considérer que les pays présentant des scores nettement supérieurs à la moyenne et des écarts-types nettement inférieurs à la moyenne de l'EU-27 sont à la fois efficaces et équitables sur le plan des résultats d'apprentissage (voir figure 3, quadrant inférieur droit). Ces pays/régions sont la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Allemagne, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Hongrie, l'Autriche et la Suède.

Comme dans le cas des résultats de PISA, un petit nombre de systèmes éducatifs seulement présentent un étalement des scores en lecture nettement plus important que la moyenne européenne pour les pays participants. Ces systèmes sont ceux de Bulgarie, de Roumanie et du Royaume-Uni (voir figure 3, moitié supérieure). Le score moyen est particulièrement peu élevé en Roumanie, qui compte un pourcentage d'élèves ayant des difficultés en lecture nettement supérieur à celui des autres systèmes éducatifs (voir figure 4).

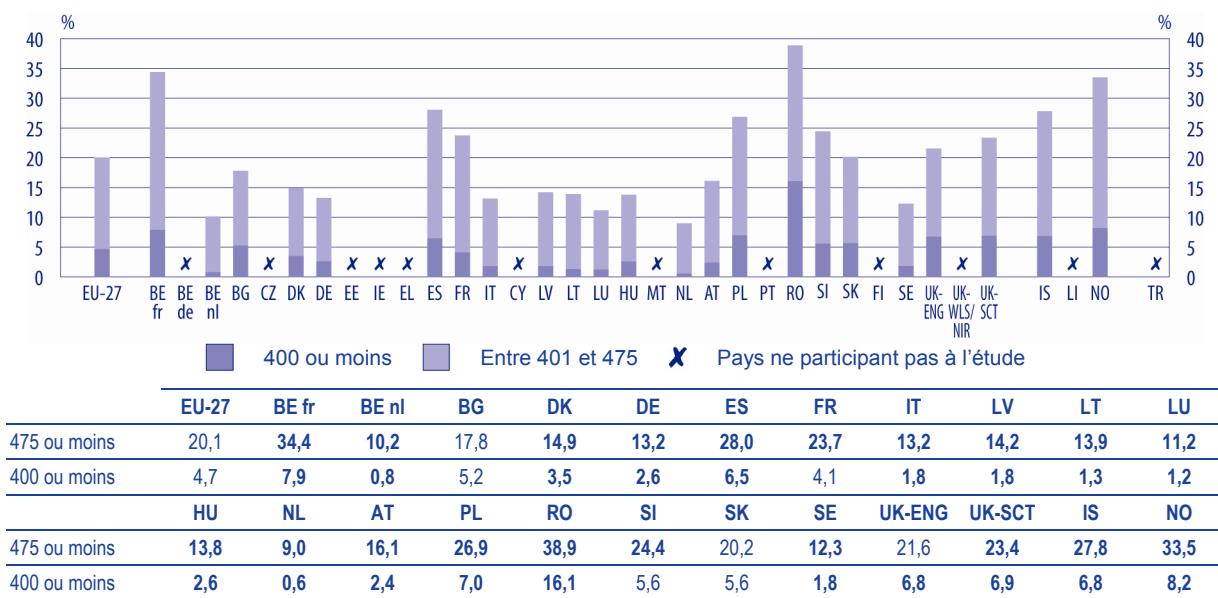
Enfin, certains pays présentent des résultats inférieurs à la moyenne de l'EU-27 mais des étalements relativement peu élevés. C'est le cas de la Belgique (Communauté française), de la France, de la Slovénie, de l'Islande et de la Norvège. Cela signifie que dans ces pays, la majorité des élèves de quatrième année de scolarité formelle présentent des résultats médiocres similaires. Les efforts visant à améliorer les résultats devraient donc cibler l'ensemble de la population scolaire.

Comme dans le cas de PISA, PIRLS définit également plusieurs points sur l'échelle de performances qui subdivisent cette échelle en niveaux qualitatifs appelés «références internationales». Dans PIRLS 2006, les élèves n'atteignant pas la référence internationale (fixée à 475 points sur l'échelle de performances PIRLS) pouvaient être considérés comme ayant des difficultés en lecture. Ces élèves se subdivisent en deux groupes: ceux qui possèdent les compétences de base en lecture, et qui atteignent la référence internationale inférieure (400 points), et ceux qui ne possèdent même pas les compétences minimales en lecture (en-dessous de 400 points). Selon la définition PIRLS, les élèves qui atteignent la référence internationale inférieure sont capables de reconnaître, de situer et de reproduire explicitement des détails de textes informatifs, surtout si ces détails sont proches du début du texte. Ils parviennent également à accomplir des tâches nécessitant des inférences directes (Mullis et al. 2007, p. 78). Cependant, ces élèves éprouvent de grandes difficultés à reconnaître la trame d'un texte au niveau littéral et à trouver des informations qui ne sont pas indiquées ou signalées explicitement dans le texte.

La figure 4 montre le pourcentage d'élèves de quatrième année possédant des compétences de base en lecture, ou inférieures aux compétences de base. En moyenne, dans les systèmes éducatifs européens participants, 20 % des élèves étaient incapables de reconnaître la trame d'un texte au niveau littéral ou d'identifier des informations non explicites. Le pourcentage des lecteurs en difficulté atteint 30 % ou plus en Belgique (Communauté française), en Roumanie et en Norvège. À l'autre extrémité de l'échelle, la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Allemagne, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, la Hongrie, les Pays-Bas, l'Autriche et la Suède présentent un pourcentage de lecteurs en difficulté inférieur à la moyenne européenne.

Dans les pays de l'UE, les élèves ne possédant même pas les compétences de base en lecture représentent moins de 5 % de l'échantillon en moyenne. La Roumanie affiche le pourcentage le plus élevé d'élèves connaissant de grandes difficultés en lecture (avec des scores inférieurs à la référence inférieure). Dans ce pays, 16 % des élèves ne sont pas capables de reconnaître, de situer et de reproduire des détails énoncés explicitement dans un texte. Ce pourcentage est nettement plus élevé que dans tous les autres systèmes éducatifs européens. En Belgique (Communauté française), en Espagne, en Pologne, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège, le pourcentage d'élèves ayant de grandes difficultés en lecture est également nettement supérieur à la moyenne de l'UE.

◆◆◆ **Figure 4. Pourcentage d'élèves de quatrième année ayant des difficultés en lecture, 2006.**



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p < 0,05$) de la moyenne de l'UE sont indiquées en gras.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



Dans de nombreux pays, les scores moyens des élèves en lecture ont évolué considérablement entre 2001 et 2006 (Mullis et al. 2007, p. 44). On constate une augmentation considérable des scores moyens en Allemagne, en Italie et en Slovénie. Les scores moyens étaient nettement moins élevés en France, en Lettonie, en Lituanie, en Roumanie, en Suède et au Royaume-Uni (Angleterre). Dans certains pays, on peut observer des tendances encore plus anciennes. En 1991, l'IEA a réalisé une étude sur la maîtrise de la lecture qu'elle a ensuite répétée dans six pays européens en 2001. Selon cette enquête, entre 1991 et 2001, la maîtrise de la lecture a nettement progressé en Grèce, en Hongrie, en Slovénie et en Islande. L'Italie n'a pas présenté d'évolution significative, et la Suède a connu une baisse importante des performances (Martin, Mullis, Gonzalez et Kennedy, 2003). Parmi les pays ayant participé à toutes les études de l'IEA sur les compétences en lecture, seules la Slovénie et la Suède présentent des tendances systématiques. Les résultats de la Slovénie se sont sensiblement améliorés à chaque cycle, même s'ils restent encore inférieurs à la moyenne de l'UE (cette tendance est la même pour les élèves slovènes de 15 ans dans PISA). Les résultats moyens des élèves suédois de quatrième année ont baissé sensiblement avec chaque enquête de l'IEA. On retrouve la même tendance dans l'enquête PISA, qui montre que les résultats moyens en lecture des élèves suédois de 15 ans ont baissé considérablement entre 2000 et 2009. Malgré ces tendances, la Suède reste parmi les pays ayant les meilleurs résultats en lecture pour les élèves de quatrième année, et ses élèves de 15 ans sont dans la moyenne.

Principaux facteurs associés aux résultats en lecture

Les enquêtes internationales sur les résultats des élèves analysent les facteurs influençant les résultats en lecture à trois niveaux, à savoir les caractéristiques (1) des élèves et de leurs familles, (2) celles des enseignants et des écoles, et (3) celle des systèmes éducatifs. Certaines caractéristiques des élèves, comme le contexte familial ou le genre, ne sont pas influençables directement par les systèmes éducatifs, mais il est important de connaître leur effet pour pouvoir cibler certaines interventions. D'autres facteurs, tels que le goût de la lecture ou la qualité de la formation des enseignants, sont plus susceptibles d'être influencés positivement.

Caractéristiques des élèves et de leur environnement familial

La recherche a clairement établi que l'origine sociale et l'environnement familial ont un impact significatif sur les résultats scolaires (Breen et Jonsson, 2005). Selon PISA, le contexte familial exerce une influence considérable sur les résultats en lecture des élèves (OCDE, 2004, 2010c). PIRLS fait également état d'une forte corrélation entre les résultats en lecture des élèves et le niveau d'éducation et le statut professionnel des parents (Mullis et al., 2007). La plupart des élèves ayant des difficultés en lecture ont des parents faiblement éduqués et sont issus de familles défavorisées du point de vue socio-économique et ne possédant pas de grands moyens éducatifs, y compris des livres. Dans la plupart des pays, l'origine immigrée peut avoir des effets négatifs importants sur les résultats en lecture, surtout pour les élèves qui parlent chez eux une langue différente de la langue d'enseignement⁽²⁰⁾. L'importance de l'impact du contexte familial varie toutefois d'un pays à l'autre, ce qui semble indiquer que certains systèmes éducatifs parviennent à réduire la corrélation entre l'origine sociale et les résultats (OCDE, 2010c).

La maîtrise de la lecture est nettement plus liée au genre que d'autres compétences fréquemment testées, par exemple en mathématiques ou en science (EACEA/Eurydice, 2010). Dans la grande majorité des pays, dans PIRLS comme dans PISA, les filles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en lecture que les garçons. Les filles ont davantage le goût de la lecture que les garçons, et les garçons s'intéressent à des types de lecture différents des filles. De façon générale, les filles lisent plus d'œuvres de fiction et de magazines, tandis que les garçons lisent plus de journaux et de bandes dessinées que les filles (OCDE, 2002, 2010d).

L'écart entre les genres est particulièrement visible chez les élèves ayant de faibles résultats. La figure 5 montre le risque relatif d'avoir des difficultés en lecture, par genre, sur la base des données de PIRLS et de PISA. Les résultats de PIRLS 2006 montrent que, dans la plupart des pays, les garçons représentent la majorité des élèves connaissant les plus grandes difficultés. En moyenne, dans l'UE, 18 % des filles et 22 % des garçons éprouvent des difficultés en lecture. L'Espagne, l'Italie, le Luxembourg et la Hongrie sont les seuls pays qui ne présentent pas de différences entre les genres. Les différences entre les genres sont particulièrement marquées en Lettonie et en Lituanie, où les garçons sont presque deux fois plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés en lecture.

PISA montre des différences plus importantes entre les genres que PIRLS (voir figure 5). Ces variations pourraient toutefois s'expliquer par certaines différences de définition des élèves ayant des difficultés en lecture ou par des différences méthodologiques. À l'âge de 15 ans, dans tous les systèmes éducatifs européens participants, les garçons sont environ deux fois plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés en lecture. Cela signifie qu'en moyenne, en Europe, 12 % des filles et 26 % des garçons n'atteignent pas le niveau 2 de PISA. L'écart le plus important est observé en Finlande, où les garçons sont quatre fois plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés en lecture. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que, par rapport aux autres pays de l'EU-27, la Finlande compte moins d'élèves considérés comme ayant des difficultés. Lorsqu'on compare les résultats par genre entre PISA 2000 et PISA 2009, on constate des différences moyennes nettement plus élevées en France, au Portugal, en Roumanie et en Suède en 2009.

⁽²⁰⁾ Il n'existe en revanche pas de corrélation entre la taille de la population scolaire immigrée et les performances moyennes au niveau du pays. Ces résultats contredisent la supposition selon laquelle des taux d'immigration élevés ont inévitablement un impact négatif sur les performances moyennes des systèmes scolaires (OCDE, 2010c).

◆◆◆ **Figure 5. Risque relatif, par genre, d'éprouver des difficultés en lecture,
pour les élèves de quatrième année en 2006 et pour les élèves de 15 ans en 2009.**

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
4 ^e année	1,2	1,1	x	1,4	1,4	x	1,3	1,2	x	x	x	1,1	1,3	1,2	x	1,7	1,8	1,1
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
4 ^e année	1,0	x	1,4	1,3	1,3	x	1,2	1,5	1,4	x	1,5	1,3	1,5		1,4	x	1,3	x

Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

	EU-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
15 ans	1,9	1,4	2,7	1,6	1,8	2,1	1,7	1,9	2,7	2,1	2,2	1,6	1,8	2,3	x	2,7	2,7	1,6
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
15 ans	2,2	x	1,6	1,7	2,9	23	1,6	3,0	2,5	4,4	2,3	1,6	1,7		2,5	2,0	2,6	2,1

Source: OCDE, base de données PISA 2009.

x Pays ne participant pas à l'étude

Note explicative

Le risque relatif, par genre, d'éprouver des difficultés en lecture montre le rapport entre la probabilité d'avoir des difficultés en lecture pour les filles et pour les garçons. Dans ce tableau, les valeurs qui ne sont pas mises en gras indiquent des probabilités égales pour les filles et les garçons, tandis que les valeurs en gras indiquent que les garçons ont une probabilité nettement plus élevée ($p<0,05$) d'avoir des difficultés en lecture.

Pour PISA, les élèves ayant des difficultés en lecture sont ceux qui n'atteignent pas le niveau 2 (<407,5).

Pour PIRLS, les élèves ayant des difficultés en lecture sont ceux qui n'atteignent pas la référence internationale intermédiaire (<475 points).

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



Les différences méthodologiques empêchent une comparaison directe entre PIRLS et PISA, mais leurs résultats recoupent ceux d'autres études qui font état d'un accroissement des différences entre les genres avec l'âge en matière de lecture (Böck, 2000; Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi et Jönsson, 2006). Cette tendance pourrait être liée à la plus grande conformité des adolescents aux stéréotypes sexuels qui font de la lecture une activité féminine (Daly, 1999; Garbe, 2007). Cette conformité pourrait influencer à son tour le goût de la lecture et la fréquence des activités de lecture, qui diminue plus rapidement avec l'âge pour les garçons que pour les filles (Harmgarth, 1997; Johnsson-Smaragdi et Jönsson, 2006). Toutes les filles n'obtiennent cependant pas de bons résultats en lecture, et tous les garçons n'éprouvent pas des difficultés. Les différences au sein de chaque genre sont plus importantes que les différences entre les genres. En outre, l'écart entre les genres varie considérablement d'un pays à l'autre, ce qui semble indiquer que les avantages scolaires et les intérêts différents des filles et des garçons ne sont pas intrinsèques mais essentiellement acquis et influencés par les normes sociales.

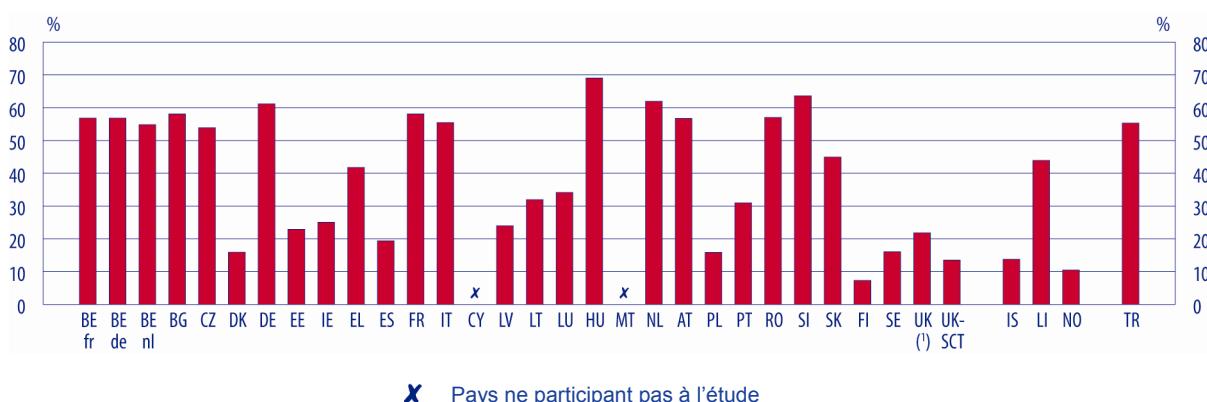
Le facteur individuel le plus susceptible de se modifier est l'intérêt des élèves pour les activités de lecture. Il existe un cercle vertueux qui lie le goût de la lecture à la maîtrise de la lecture: les élèves qui lisent davantage deviennent de meilleurs lecteurs, et les élèves qui lisent facilement ont tendance à lire plus et à apprécier la lecture (pour plus de détails, voir le chapitre 3). Les résultats des enquêtes PISA 2000 et 2009 indiquent que le goût de la lecture peut compenser les différences de résultats en lecture entre garçons et filles et entre élèves issus de milieux sociaux différents (OCDE 2002, 2010d). Mais il ne suffit pas de lire pour le plaisir. Pour devenir un meilleur lecteur, il faut encore avoir conscience des stratégies efficaces de compréhension de la lecture. Les différences au niveau du goût pour la lecture et sur le plan de l'utilisation des stratégies de compréhension de la lecture expliquent, dans une large mesure, les différences entre les genres et les différences socio-économiques en matière de résultats en lecture. Les garçons qui aiment la lecture, qui lisent des textes divers et qui adoptent des stratégies de compréhension à la lecture peuvent donc obtenir des résultats en lecture supérieurs à ceux des filles. De même, les élèves issus de milieux défavorisés qui

lisent une variété de textes et qui emploient des stratégies de lecture efficaces obtiennent généralement de bons résultats en lecture. La lecture par plaisir chez les élèves de 15 ans est cependant plus rare en 2009 qu'en 2000. Ce déclin est plus prononcé chez les garçons, ce qui menace de creuser encore plus l'écart entre les genres (OCDE, 2010f).

Caractéristiques des écoles

Les facteurs liés à l'école (moyens disponibles, taille, situation, climat scolaire, etc.) qui contribuent à améliorer les résultats des élèves varient d'un pays à l'autre, et leurs effets doivent être interprétés en prenant en considération les cultures nationales et les différences entre les systèmes éducatifs. Les différences de résultats des élèves observées au sein des écoles ou entre les écoles varient considérablement d'un pays à l'autre. La figure 6 indique la variation des résultats des élèves. La longueur des barres représente le pourcentage des différences totales de résultat en lecture qui peut s'expliquer par les caractéristiques des écoles. Dans 12 pays, les différences entre écoles expliquent la majeure partie des différences de résultats des élèves. Dans ces pays, la qualité des écoles varie considérablement et l'école fréquentée par un élève a donc une grande influence sur ses résultats d'apprentissage. Ce phénomène s'explique en général par le fait que les élèves issus de milieux socio-économiques similaires fréquentent les mêmes écoles. Les différences entre écoles expliquent plus de 60 % des différences de résultats des élèves en Allemagne, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Slovénie. Au Danemark, en Espagne, en Pologne, en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni (Écosse), en Islande et en Norvège, par contre, les différences entre écoles représentent moins d'un cinquième de la variation. Dans ces systèmes éducatifs, la qualité des écoles est nettement plus régulière.

◆◆◆ **Figure 6. Pourcentage de la variation totale expliquée par les différences entre écoles en matière de lecture pour les élèves de 15 ans, 2009.**



Source: OCDE, base de données PISA 2009.

UK (1): Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord



Les enquêtes PIRLS et PISA concluent que, dans la plupart des pays, le contexte social d'une école (pourcentage d'élèves issus de milieux défavorisés ou statut socio-économique moyen) est étroitement lié aux performances en lecture. L'effet global du contexte social d'une école est supérieur à la somme des effets des origines sociales des élèves. En outre, l'impact du statut économique, social et culturel d'une école sur les performances des élèves dépasse de loin l'impact de l'origine socio-économique de chaque élève. La fréquentation d'une école dont de nombreux élèves sont issus de milieux favorisés présente un avantage lié à différents facteurs, parmi lesquels l'influence positive entre pairs, le climat d'apprentissage positif, les attentes des enseignants et les différences de moyens ou de qualité des écoles (OCDE, 2004, 2010c, 2010e).

Caractéristiques des systèmes éducatifs

Les études internationales sur les résultats scolaires servent souvent à établir des comparaisons entre pays. Cependant, selon PISA 2009, les différences entre les pays européens n'expliquent que 10,6 % de la variation totale en maîtrise de la lecture. Les différences entre les écoles représentent 37,4 % de la variation totale, et les différences au sein des écoles en représentent 52,1 % (²¹). Il ne faut donc pas exagérer l'impact du pays de résidence sur les possibilités éducatives des élèves. On peut toutefois isoler certaines caractéristiques des systèmes éducatifs qui sont associées au niveau général de résultats des élèves et/ou au pourcentage d'élèves en difficultés. PIRLS signale par exemple une corrélation positive entre les résultats en lecture des élèves de quatrième année et la durée de l'enseignement pré primaire (Mullis et al., 2007). Il ressort de PISA que, dans les pays où un plus grand nombre d'élèves redoublent une année, les résultats globaux sont généralement moins bons. Dans les pays et les écoles où les élèves sont dirigés vers différentes filières en fonction de leurs capacités, les résultats ne s'améliorent pas et les différences socio-économiques se creusent (OCDE, 2004, 2010e).

Il est assez difficile d'expliquer les changements observés dans un pays donné. Les effets d'une réforme de l'enseignement ne sont pas immédiats et les grandes tendances sont généralement liées aux influences réunies de plusieurs facteurs. Cependant, plusieurs documents analytiques et rapports peuvent jeter une certaine lumière sur la question. Ainsi, une analyse de l'OCDE (2010b) montre que l'amélioration importante observée en Pologne s'explique principalement par le recul d'un an de l'orientation vers l'éducation professionnelle. D'autres changements importants sont par exemple l'augmentation de la durée de l'enseignement, l'exposition accrue aux tests, et la motivation accrue des élèves et des enseignants. En Lettonie, l'augmentation de l'égalité entre les écoles est également liée à une restructuration du système éducatif qui a entraîné un report de la sélection des élèves pour les filières générales ou professionnelles (OCDE, 2010f). Baye et al. (2010), expliquant l'amélioration des résultats en Belgique (Communauté française), soulignent que les inquiétudes provoquées par les résultats alarmants lors de l'enquête PISA 2000 ont suscité une vague de réflexions, d'actions et de recherches dans le domaine de la lecture. Un nouveau programme mettant nettement l'accent sur les compétences de base a été adopté, une attention accrue a été accordée à la formation des enseignants et de nouveaux outils pédagogiques et de soutien ont été développés. D'une façon similaire à la situation polonaise, Baye et al. (2010) citent également comme facteur important le fait que les élèves se sont familiarisés davantage avec les examens externes. En Allemagne, l'amélioration de l'équité semble également associée aux réponses apportées à l'évaluation PISA 2000, qui avait révélé des inégalités importantes. En réaction à ces résultats, les Länder et les écoles ont investi des sommes importantes dans l'aide aux élèves défavorisés, y compris les élèves issus de l'immigration (OCDE, 2010f).

En Suède, une analyse du recul des résultats scolaires (Skolverket, 2009) souligne l'influence de la ségrégation croissante au sein du système scolaire suédois et les effets négatifs de la décentralisation et du regroupement en fonction des capacités. L'individualisation des pratiques d'enseignement, ou le transfert des responsabilités des enseignants aux élèves, a également un impact négatif. Ces facteurs ont renforcé les effets de l'origine socio-économique des élèves, que ce soit en concentrant les élèves issus de milieux similaires dans les mêmes écoles ou en augmentant l'importance de l'aide reçue à domicile, qui fait que le niveau d'éducation des parents acquiert une plus grande importance pour les résultats scolaires des élèves.

L'amélioration ou la détérioration des résultats en lecture sont généralement liées à l'enseignement de toutes les autres compétences de base et sont souvent associées à une restructuration générale du système éducatif. Par ailleurs, une modification des résultats des élèves peut également refléter une évolution des conditions démographiques ou de la composition socio-économique des populations scolaires.

*
* *

(²¹) Ces chiffres sont calculés selon un modèle à trois niveaux (pays, école et élève) pour les pays de l'EU-27 participants.

Les études internationales consacrées aux résultats scolaires fournissent des informations précieuses concernant les résultats en lecture, mais elles sont largement axées sur les facteurs individuels et ceux liés aux écoles. Elles ne recueillent pas systématiquement les données relatives aux systèmes éducatifs (PISA) ou n'analysent pas ces données (PIRLS) aux fins d'évaluer l'impact de ces facteurs sur les résultats en lecture des élèves. Cette étude examine les données qualitatives relatives aux divers aspects des systèmes éducatifs européens dans le but d'identifier les facteurs qui influencent de la façon la plus déterminante les performances en lecture. Elle met en avant les bonnes pratiques dans l'enseignement et la promotion de la lecture. Une analyse secondaire des données issues des études internationales viendra compléter la discussion des résultats de la recherche et des politiques nationales pour chacun des thèmes principaux de cette étude.

CHAPITRE 1. APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Depuis de nombreuses décennies, l'un des principaux objectifs des systèmes éducatifs européens est de doter tous les citoyens de compétences adéquates en lecture. Le processus d'enseignement et d'apprentissage de ces compétences est cependant très complexe. Ce chapitre poursuit un objectif double: premièrement, il s'agit d'élucider ce processus et de mettre en évidence les principaux obstacles à sa réussite. Deuxièmement, il s'agit de révéler le soutien apporté aux enseignements et aux personnels pédagogiques pour l'enseignement de la lecture à travers une analyse des lignes directrices officielles, principalement sur la base des programmes nationaux et des politiques en la matière.

La section 1.1 donne une vue d'ensemble de la recherche universitaire relative aux différents éléments du processus d'enseignement de la lecture et aux méthodes d'enseignement efficaces aux principaux stades du développement de cette compétence. Elle met aussi l'accent en particulier sur les méthodes et les activités d'enseignement susceptibles d'apporter une aide aux élèves qui connaissent des difficultés en lecture. La section 1.2 est axée sur les programmes et lignes directrices au niveau national et central. Elle examine principalement la correspondance entre ces lignes directrices et programmes et les résultats des recherches récentes au niveau international concernant les principales phases du développement de la compétence en lecture et les méthodes d'enseignement les plus efficaces. Elle met également en lumière les principales similitudes et différences entre les politiques d'enseignement de la lecture dans les différents pays. La section 1.3 concerne les élèves éprouvant des difficultés en lecture et les approches généralement utilisées pour leur venir en aide. Cette analyse repose sur les données du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2006. La section 1.4 analyse les politiques et pratiques nationales concernant le personnel auxiliaire pédagogique qui aide les enseignants dans leur travail avec les élèves ayant des difficultés en lecture. Elle se penche également sur certaines initiatives mises en œuvre avec succès dans les systèmes éducatifs pour aider ces élèves.

1.1. Examen de la littérature scientifique sur l'enseignement de la lecture et sur la lutte contre les difficultés en lecture

La maîtrise de la lecture acquise à l'école est l'un des fondements de la réussite précoce et durable des élèves à l'école et de leur inclusion et participation ultérieures sur le plan social, culturel et professionnel. Le développement de bonnes compétences en lecture permet en général d'obtenir de meilleurs résultats à l'école. Inversement, le fait de ne pas apprendre à lire couramment avec un bon niveau de compréhension peut provoquer des difficultés d'apprentissage et de développement de nouvelles compétences.

Les recherches actuelles consacrées à la maîtrise de la lecture mettent en avant les façons efficaces de promouvoir l'acquisition de la lecture et la compréhension à la lecture chez les jeunes enfants et les adolescents, et recommandent de bonnes pratiques basées sur les connaissances scientifiques concernant la façon de corriger les difficultés en lecture. Il existe de nombreuses études associant le développement des compétences en lecture à des pratiques d'enseignement spécifiques. Plus important peut-être, ces études nous permettent d'identifier ce que font les bons lecteurs et ce qui manque aux élèves ayant des difficultés en lecture.

La section suivante présente une vue d'ensemble des résultats de la recherche concernant les principales phases du développement de la compétence en lecture ainsi que les pratiques d'enseignement et les stratégies d'évaluation efficaces. Un intérêt particulier est accordé aux façons de répondre aux besoins des élèves éprouvant des difficultés en lecture. On notera que les processus décrits ne suivent pas une séquence linéaire dans laquelle chaque étape du développement de la compétence à la lecture constituerait une condition indispensable à l'étape suivante. Les différentes étapes et les approches d'enseignement doivent au contraire être évaluées d'une façon équilibrée, intégrée et dynamique afin de promouvoir les compétences en lecture dans le cadre d'un programme global d'enseignement de la lecture basé sur la compréhension.

1.1.1. Fondements du développement précoce de la lecture

La phase d'acquisition des bases précoces de la lecture est une étape cruciale dans l'acquisition de la lecture par les élèves. Les paragraphes suivants présentent les différentes dimensions de l'enseignement de base de la lecture dont on sait qu'elles ont une influence particulièrement marquée aux premiers stades du développement de cette compétence. Ces aspects sont les suivants: la conscience phonologique et phonémique, le décodage graphophonétique et la fluidité de lecture.

Conscience phonologique

Il est largement admis que la conscience phonologique est un bon facteur prédictif du développement de la lecture, surtout aux premiers stades (voir par ex. Chall, 1996b; Cowen, 2003; Patel et al., 2004; Caravolas et al., 2005). Le terme «conscience phonologique», souvent utilisé de façon interchangeable avec «conscience phonémique», décrit «l'aptitude à détecter et à manipuler les segments phonétiques des mots dans le langage parlé» (Pufpaff, 2009). La conscience phonémique, c'est-à-dire la compréhension des phonèmes, les plus petites unités de son, est un élément de la conscience phonologique (Cunningham, Cunningham, Hoffman et Yopp, 1998).

L'apprentissage de la conscience phonologique est un élément-clé des toutes premières phases de l'alphabétisation. En fait, les lacunes existantes dans ce domaine peuvent être améliorées par une formation adéquate au niveau de l'école primaire, voire pré primaire. Une étude consacrée aux programmes d'alphabétisation des écoles maternelles de dix pays européens (Tafa, 2008) signale une reconnaissance croissante de l'impact de la conscience phonologique sur la réussite des enfants en lecture et en écriture. Cette étude indique également que l'intégration de stratégies visant à renforcer la conscience phonologique dans les classes de maternelle est essentielle pour une alphabétisation réussie.

L'enseignement précoce de la conscience phonologique peut avoir un impact particulièrement important sur le développement des compétences en lecture chez les enfants susceptibles de connaître des difficultés en lecture. Cet impact a été démontré par exemple par les études de Ball et Blachman (1991) et Foorman et al. (1997a, b), qui ont complété les programmes de maternelle pour les enfants susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture par des activités et des tâches impliquant des compétences de conscience phonologique. Ces deux études ont montré que l'inclusion de ces activités permettait d'améliorer les compétences en lecture chez les enfants participants par rapport aux enfants bénéficiant du programme standard sans compétences liées à la conscience phonologique.

Des études similaires ont montré que l'impact positif de l'enseignement de la conscience phonologique se poursuit jusqu'à la lecture par mots dans les premières années de l'école primaire. Torgeson (1997) a constaté qu'un accompagnement individuel en stratégies et pratiques de décodage phonologique en lecture et écriture permettait à environ 75 % des élèves de première année qui s'étaient trouvés dans le groupe inférieur en termes d'aptitudes phonologiques à l'école maternelle d'atteindre le niveau de la moyenne nationale. Les mêmes résultats ont été obtenus avec des lecteurs plus âgés souffrant d'un grave handicap, même si l'accompagnement individuel a pris nettement plus de temps. Les apprenants de ce groupe ont pu atteindre la moyenne nationale en exactitude de décodage, mais pas en vitesse. Olson et al. (1997) ont obtenu des résultats positifs similaires avec des élèves des années 3 à 6 ayant bénéficié d'un accompagnement individuel dans les stratégies de décodage phonologique.

Décodage graphophonétique (*phonics*)

La recherche a également démontré le rôle important joué par le décodage graphophonétique (*phonics* en anglais, association graphème-phonème, mise en correspondance graphophonétique) dans l'apprentissage de la lecture (voir par ex. Foorman et al., 1998; Torgeson, 2000; Torgeson et al., 2001; Goswami, 2005; Torgerson et al., 2006; Brooks, 2007; de Graaff et al., 2009). L'enseignement du décodage graphophonétique apprend aux élèves «comment les lettres sont associées à des sons (phonèmes) pour former des correspondances lettre-son et des schémas d'orthographe et pour les aider à apprendre comment appliquer cette connaissance dans leur lecture» (NRP 2000, p. 8). La

majeure partie de la recherche insiste sur la nécessité d'un enseignement systématique du décodage graphophonétique selon un plan ou un programme clair, par opposition à une attention plus sporadique à la correspondance graphème-phonème dans laquelle l'enseignant développe les leçons en réponse aux besoins des élèves. La recherche indique qu'un enseignement systématique du décodage graphophonétique a un impact positif sur l'aptitude des lecteurs débutants à identifier des mots et à les orthographier, et qu'il permet d'intervenir efficacement pour aider les enfants moins alphabétisés à atteindre le niveau de leurs pairs (*ibid.*).

Cette dernière conclusion a également été confirmée par un rapport plus récent du *National Reading Panel* (Shanahan, 2005). Ce rapport a également souligné le fait que, bien que le décodage graphophonétique puisse généralement être enseigné en petits groupes ou dans le cadre d'une classe complète, les élèves éprouvant des difficultés en lecture peuvent tirer un avantage d'un enseignement plus intensif en petits groupes. Tous les élèves ne comprennent pas nécessairement tous les concepts du décodage graphophonétique dès leur première présentation, et le rapport suggère donc de suivre de façon continue les progrès des élèves et de dispenser une formation intensive en décodage graphophonétique dans des groupes aussi restreints que possible aux élèves qui en ont besoin.

Une autre étude se focalise sur les résultats issus de recherches menées au Royaume-Uni, en Australie, au Canada et aux États-Unis concernant les approches alternatives pour les élèves ayant des difficultés en lecture à l'école primaire (Slavin et al., 2009). Cette étude confirme le rôle important du décodage graphophonétique et conclut également que les programmes les plus efficaces pour les élèves en difficulté sont les programmes d'accompagnement individuel dans lesquels l'accompagnement est assuré par des enseignants plutôt que par des assistants pédagogiques ou des volontaires.

Excusus: l'impact de l'orthographe sur l'apprentissage de la lecture

La correspondance graphème-phonème peut jouer un rôle plus central dans l'enseignement de la lecture dans certains pays que dans d'autres, dans la mesure où les efforts requis pour apprendre à lire varient d'une langue à l'autre. Dans les langues à orthographe systématique, la même lettre est toujours prononcée de la même façon quel que soit le mot. Dans les langues à orthographe non systématique, en revanche, la relation entre les lettres et les sons peut présenter de nombreuses variantes. Les structures orthographiques et syllabiques de l'anglais, du français, du danois et du portugais, par exemple, sont nettement différentes et plus complexes que celles d'autres langues européennes aux orthographies plus cohérentes telles que le finnois, le grec, l'italien et l'espagnol. Cette différence a des conséquences importantes pour le développement de la lecture, et donc pour les recommandations relatives à l'enseignement de la lecture en Europe.

Seymour et al. (2003) ont étudié la première phase (phase de fondation) de l'acquisition de la lecture dans l'orthographe anglaise et celle de douze autres langues européennes. Leurs résultats montrent que les élèves d'une majorité de pays européens lisent couramment et avec précision au niveau de base avant la fin de la première année d'enseignement primaire. Il existe certaines exceptions, notamment en français, en portugais, en danois et, particulièrement, en anglais. Il semble que ces effets ne soient pas dus à des différences d'âge de début de l'apprentissage de la lecture ni de connaissance des lettres. Les auteurs pensent que cette différence s'explique par des différences fondamentales entre les langues au niveau de la complexité syllabique et de la cohérence orthographique. Il semble que l'acquisition de compétences de base en lecture prenne deux fois plus longtemps dans les langues à l'orthographe non systématique que dans les langues à l'orthographe systématique.

Le projet PROREAD (Blomert, 2009), qui a comparé les aptitudes cognitives des élèves de l'enseignement primaire dans six pays européens, est parvenu à des conclusions similaires. Les résultats de ce projet montrent que les enfants utilisent les mêmes aptitudes cognitives pour apprendre à lire dans les orthographies systématiques et non systématiques. Cependant, l'acquisition de la lecture ralentit proportionnellement au manque de cohérence dans la relation entre les lettres et les sons. La cohérence de l'orthographe est donc surtout importante dans les premières années de l'acquisition de la lecture. Elle est également un facteur important dans les difficultés d'acquisition de la lecture au cours de cette période, ce qui semble indiquer que l'aide apportée aux élèves ayant des difficultés en lecture devrait commencer le plus tôt possible, de préférence en première année.

Fluidité de la lecture

L'acquisition d'une lecture fluide est un autre élément important pour le développement des compétences de base en lecture. En effet, sans cette fluidité, les lecteurs peuvent avoir du mal à comprendre ce qu'ils lisent. Rasinski (2003) décrit la fluidité de lecture comme l'aptitude à lire des passages avec précision, rapidement, sans effort et avec une intonation correcte (prosodie). Nichols et al. (2009, p. 4) élargissent cette définition en insistant sur le rôle de la vitesse dans la fluidité de lecture en tant que «caractère automatique de la reconnaissance des mots». Les élèves ayant des difficultés en lecture peuvent parvenir à une lecture précise, mais manquer de fluidité en raison de leur faible vitesse de lecture.

On pense généralement que les lecteurs commencent par lire avec précision, puis plus rapidement, avant d'intégrer enfin les éléments de la langue écrite et orale comme la grammaire et la ponctuation. À mesure que les élèves parviennent à accomplir les tâches de bas niveau de façon de plus en plus automatique, ils peuvent se concentrer plus pleinement sur la compréhension de ce qu'ils lisent. Ce processus est confirmé par les résultats du *National Reading Panel* américain, pour lequel «la fluidité facilite la compréhension à la lecture en libérant des ressources cognitives pour l'interprétation» (NICHHD 2000, p. 36).

La recherche souligne l'importance de la fluidité de lecture dans le développement initial de la lecture et met en évidence les facteurs qui y contribuent, mais il existe moins de données prouvant l'efficacité des méthodes d'enseignement utilisées pour améliorer la fluidité. On pense généralement que la fluidité de la lecture est le résultat de la pratique et de l'expérience des conventions qui régissent les textes, la grammaire et la ponctuation. Certains suggèrent également qu'une lecture indépendante et répétée peut aider les lecteurs qui sont ainsi capables de contrôler et d'évaluer leur propre lecture. Cependant, pour la plupart des lecteurs plus jeunes et connaissant des difficultés, la lecture répétée semble plus efficace si elle est guidée par un enseignant (Rasinski et al., 2009). Parmi les méthodes pédagogiques suggérées, on peut citer la lecture répétitive en binômes, la lecture assistée et la lecture d'expressions (voir par exemple Nichols et al., 2009).

Une approche équilibrée de l'enseignement de la lecture

Dans l'ensemble, il importe de se rappeler que si la conscience phonologique, la conscience phonémique, l'apprentissage du décodage graphophonétique et la fluidité sont devenues les approches les plus populaires, les plus utilisées et les plus étudiées de l'enseignement de la lecture, il ne s'agit pas des seules approches. Ces approches ne concernent qu'une partie des processus qui doivent être développés parallèlement à d'autres pour faire d'un élève un lecteur. Cowen (2003, p. 2), par exemple, a analysé six grandes études consacrées à l'apprentissage de la lecture et conclu qu'il serait bon d'apprendre la lecture visant le sens et la compréhension séparément du décodage graphophonétique, et inversement. Il réclame donc un «programme équilibré» d'enseignement précoce de la lecture nécessitant «une approche globale et intégrée, ce qui impose aux enseignants d'être au fait des recherches portant sur l'alphanétisation émergente, l'enseignement basé sur l'évaluation, la conscience phonologique et phonémique, le principe alphabétique, le décodage graphophonétique et l'étude des mots, la sélection de lecteurs au niveau adéquat, les réactions des lecteurs, le processus d'écriture et l'apprentissage constructiviste».

Un exemple d'approche équilibrée pour les enfants qui éprouvent des difficultés à acquérir des compétences en lecture au début de leur parcours scolaire est le programme «*Reading Recovery*», centré sur la construction et la compréhension de l'écrit (pour de plus amples informations concernant ce programme mis en œuvre dans certains pays européens, voir section 1.4). Sous sa forme actuelle, ce programme est axé sur la conscience phonologique et phonémique ainsi que sur le décodage graphophonétique et la fluidité des élèves débutant en lecture et en écriture. Au cours d'une série de séances intensives et individuelles, les enseignants font accomplir aux enfants une série d'activités autour de textes sélectionnés, par exemple la relecture d'un texte, l'identification de lettres et de mots, l'écoute et l'écriture de sons dans les mots, etc. *Reading Recovery* cible les enfants dont les résultats en lecture lors des premières années d'école sont les plus faibles, et vise à corriger les faiblesses en lecture et en écriture avant que ces faiblesses n'aient un impact sur les résultats scolaires des enfants.

Les évaluations de *Reading Recovery* ont montré que ce programme avait des effets positifs sur les fondations de l'acquisition de la lecture (voir par exemple Iversen et Tunmer, 1993; Stahl et al., 1999), et qu'il était particulièrement efficace pour les enfants socialement défavorisés (Sylvia & Hurry, 1996). Des évaluations récentes insistent cependant sur la nécessité de mettre davantage l'accent sur un enseignement systématique et structuré du décodage graphophonétique (Rose, 2009; Singleton, 2009).

1.1.2. Développement de la compréhension à la lecture

Après les premières années d'apprentissage fondamental et de développement des compétences en lecture, les élèves doivent consolider leurs compétences de base en lecture afin de pouvoir «lire pour apprendre». Ils doivent continuer le développement de leurs compétences en identification des mots, améliorer leur fluidité de lecture et la vitesse à laquelle ils lisent un texte en continu. Les élèves qui ne parviennent pas à progresser à partir de ces compétences de base en lecture risquent d'éprouver des difficultés à atteindre l'objectif ultime de la lecture, à savoir comprendre ce qu'ils lisent et utiliser la lecture comme un outil d'apprentissage.

Développement du vocabulaire

Le développement du vocabulaire est un facteur important de l'apprentissage de la lecture. On peut s'attendre à ce que les élèves possédant un vocabulaire riche progressent en lecture et en compréhension, tandis que ceux dont le vocabulaire oral ne comprend pas certains mots risquent de ne pas les comprendre par écrit. La recherche confirme l'importance du vocabulaire et son lien avec la compréhension à la lecture. Par exemple, des études ont montré que la taille du vocabulaire développé en maternelle est un bon facteur prédictif de la compréhension à la lecture au degré moyen de l'école primaire (Scarborough, 1998). Le vocabulaire oral à la fin de la première année offre un bon pouvoir prédictif de la compréhension à la lecture dix ans plus tard (Cunningham et Stanovich, 1997). Par ailleurs, la différence de vocabulaire se creuse au cours des premières années: au fil du temps, les élèves qui ont commencé l'école avec un vocabulaire limité se font distancer encore plus par leurs pairs qui ont commencé l'école avec un vocabulaire plus riche (Biemiller & Slonim, 2001).

Ces résultats de recherche soulignent l'importance de mettre en œuvre un programme complet d'enrichissement du vocabulaire dès les premières années de scolarisation. On notera cependant que le développement du vocabulaire doit être considéré comme un processus continu: l'enfant commence en n'ayant aucune connaissance du sens d'un mot, il acquiert ensuite une impression générale de son sens, puis une connaissance étroite liée au contexte, et enfin une connaissance riche décontextualisée de son sens, de sa relation à d'autres mots et de son extension à des utilisations métaphoriques (Beck et al., 2002). Il se peut donc qu'un élève comprenne un mot dans un sens général mais qu'il ait besoin d'un enseignement supplémentaire pour arriver à un degré supérieur de compréhension. Dans ce cas, une évaluation correcte de la compréhension d'un mot par l'élève est essentielle pour déterminer l'enseignement nécessaire.

Dans une revue du développement du vocabulaire, Baumann (2009) relève que l'enseignement du vocabulaire peut améliorer la compréhension à la lecture quand cet enseignement comprend des informations de définition et de contexte, quand il permet de rencontrer plusieurs fois les mots dans un contexte d'apprentissage et quand il oblige les apprenants à participer activement au traitement du sens des mots. Parmi les techniques efficaces qui impliquent directement les élèves dans la construction du sens, on peut citer celles qui demandent aux élèves de se servir de leur expérience personnelle pour développer le vocabulaire en classe. Par exemple, les élèves peuvent dresser ensemble une liste de mots associés à un mot familier, regrouper leurs connaissances du vocabulaire pertinent lorsqu'ils discutent des mots moins familiers sur la liste. Ils peuvent aussi développer une histoire et la raconter afin de développer leur compréhension à la lecture et à l'écoute ainsi que leur vocabulaire (Smith, 1997).

En ce qui concerne les élèves du secondaire, le développement du vocabulaire de lecture se concentre davantage sur la langue des connaissances théoriques et sur le vocabulaire utilisé pour communiquer des concepts dans certaines disciplines et entre différentes disciplines comme les

mathématiques, les sciences naturelles ou l'histoire. Le vocabulaire propre aux différentes disciplines est généralement fortement spécialisé (par ex. «osmose», «périmètre», «géographique») et différent du vocabulaire de tous les jours utilisé pour communiquer de façon plus informelle en dehors de l'école. Selon Marzano (2005), l'enseignement efficace du vocabulaire théorique se fait par un enseignement direct des nouveaux termes et par une exposition répétée à ces termes. Cette approche permet aux élèves de développer et de maintenir le vocabulaire indispensable pour comprendre les informations lues et entendues en classe. Shanahan et Shanahan (2008) ajoutent que, vu les besoins spécifiques en lecture des différentes disciplines scolaires, l'enseignement de la lecture au niveau secondaire devrait être intégré à l'enseignement des différentes disciplines. En d'autres termes, les enseignants des différentes matières devraient utiliser des stratégies de compréhension adaptées qui abordent directement et explicitement le vocabulaire spécialisé nécessaire pour permettre aux élèves adolescents de répondre aux besoins spécifiques en lecture et en écriture de chaque discipline.

Les études analysant la capacité des programmes de développement du vocabulaire à aider les élèves ayant des difficultés en lecture sont rares. Il a cependant été prouvé que si les lecteurs en difficulté ne progressent pas dans leur compréhension à la lecture, c'est souvent parce que leur vocabulaire est limité. Le fait d'améliorer le développement du vocabulaire des enfants qui éprouvent des difficultés en lecture peut donc les aider à mieux identifier les concepts clés des textes qu'ils lisent, à faire des inférences dans les textes et entre textes, et à améliorer leurs capacités de compréhension (voir par exemple Brooks, 2007; Scamacca et al., 2007; Rupley et Nichols, 2005). Même s'il n'existe pas de consensus global concernant les effets de l'utilisation de l'ordinateur pour les élèves rencontrant des difficultés en lecture (Brooks, 2007), certaines études réalisées auprès d'élèves de différentes années ont conclu que l'utilisation de «livres parlants» et de textes électroniques pour contribuer au développement du vocabulaire des élèves ayant des difficultés en lecture avait un effet positif sur l'apprentissage et la compréhension de ces élèves (voir par exemple Anderson-Inman & Horney, 1998; De Jong et Bus, 2003).

Stratégies de compréhension à la lecture

À mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, ils doivent accomplir des tâches de plus en plus difficiles de compréhension à la lecture liées à des textes littéraires et informatifs dans divers domaines. Les compétences en lecture doivent alors dépasser le simple décodage de mots et englober la capacité à comprendre un message ou un texte entier. À ce stade, on peut définir la compréhension à la lecture comme «une réflexion intentionnelle au cours de laquelle le sens se construit par une interaction entre le lecteur et le texte» (Durkin, cité par Harris et Hodges 1995, p. 207). La compréhension à la lecture implique donc aussi bien des processus linguistiques que cognitifs qui interagissent pendant la lecture tandis que le lecteur s'efforce d'extraire et de créer un sens depuis le texte écrit.

Selon le groupe d'étude sur la lecture de RAND (2002), la compréhension à la lecture devrait être intégrée à l'enseignement dès le début de l'apprentissage de la lecture et non prendre de l'importance uniquement après le primaire, alors que les lecteurs sont déjà censés maîtriser largement les compétences de reconnaissance des mots. L'enseignement du langage oral, du vocabulaire et de la compréhension à l'écoute devrait commencer dès l'enseignement pré primaire et se poursuivre tout au long de l'école primaire. Outre de bonnes compétences en langage oral, le groupe RAND décrit d'autres conditions indispensables à une bonne compréhension à la lecture, parmi lesquelles un enseignement initial réussi de la lecture. Les enfants capables de déchiffrer des mots de façon précise et rapide possèdent une bonne base pour progresser sur le plan de la compréhension. En outre, l'interaction sociale et la participation à des communautés lettrées – à la maison, en classe et dans des communautés au sens socioculturel plus large – augmentent la motivation des élèves et les aident à se façonnner une identité de lecteur. Les élèves fortement exposés à des expériences de lecture et qui ont un accès aisément au texte écrit ont plus de chances de développer une bonne compréhension à la lecture. Par conséquent, les stratégies d'enseignement visant à développer la compréhension à la lecture des élèves doivent prendre en considération leurs origines et la mesure dans laquelle ils sont prêts à bénéficier d'un enseignement de la compréhension à la lecture.

Le fait d'enseigner aux élèves des stratégies de compréhension à la lecture peut les aider à comprendre un texte avant, pendant et après la lecture. Les stratégies de compréhension à la lecture sont des procédures spécifiques qui permettent aux élèves de prendre conscience de leur compréhension du texte pendant qu'ils lisent et d'améliorer leur compréhension et l'apprentissage qu'ils en retirent. Quand ils lisent un texte, les bons lecteurs utilisent consciemment et inconsciemment une série de stratégies de compréhension. Ces stratégies consistent par exemple à utiliser leurs connaissances contextuelles, à poser des questions sur le texte ou à utiliser leur connaissance du type de texte concerné afin de comprendre plus aisément la structure linguistique et les liens qui s'opèrent au sein du texte. Les lecteurs ayant des difficultés ne possèdent en revanche qu'un petit répertoire de stratégies de compréhension à la lecture et peuvent décider de continuer à lire un texte même s'ils ne le comprennent pas.

Ces dernières années, l'approche consistant à enseigner explicitement des stratégies de compréhension à la lecture tout au long de la scolarité a bénéficié d'un soutien important. L'idée qui sous-tend cette approche, comme l'indique le *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), est qu'il est possible d'améliorer la compréhension à la lecture en apprenant aux élèves à utiliser des stratégies cognitives spécifiques ou à raisonner de façon stratégique lorsqu'ils rencontrent des obstacles à la compréhension en cours de lecture. L'enseignant explique généralement les objectifs de ces stratégies, expose des modèles et guide les élèves dans leur acquisition et leur utilisation jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de les utiliser de façon indépendante. Le *National Reading Panel* a effectué une méta-analyse des études consacrées à l'enseignement de stratégies. Cette analyse a permis d'identifier les sept stratégies qui semblent être les plus efficaces pour améliorer la compréhension à la lecture des élèves:

- l'observation de la compréhension, dans laquelle les lecteurs apprennent à examiner la qualité de leur compréhension;
- l'apprentissage coopératif, dans lequel les élèves apprennent des stratégies de lecture et discutent ensemble de leurs lectures;
- l'utilisation d'outils d'organisation graphiques et sémantiques (y compris des schémas d'histoires), dans laquelle les lecteurs représentent le contenu du texte sous une forme graphique afin d'améliorer la compréhension et la mémorisation;
- la réponse à des questions, dans laquelle les lecteurs répondent à des questions posées par l'enseignant et reçoivent un feed-back immédiat;
- la génération de questions, dans laquelle les lecteurs apprennent à se poser des questions de déduction et à y répondre;
- la structure de l'histoire, dans laquelle les élèves apprennent à utiliser la structure de l'histoire pour les aider à se souvenir de l'histoire et à répondre à des questions sur ce qu'ils ont lu;
- le résumé, par lequel les lecteurs apprennent à résumer des idées et à énoncer des généralisations à partir des informations figurant dans le texte.

En outre, le *National Reading Panel* a constaté que certaines de ces stratégies étaient plus efficaces dans le cadre d'une méthode utilisant des stratégies multiples. L'utilisation combinée de plusieurs stratégies permet un apprentissage plus efficace, un meilleur transfert des connaissances, une meilleure mémorisation et une amélioration générale de la compréhension. Un exemple d'enseignement à stratégies multiples est l'«enseignement réciproque» (Palincsar et Brown, 1984). Dans cette approche, l'enseignement explique et démontre quatre stratégies de compréhension – la génération de questions, le résumé, la clarification et la prédition – et facilite leur application en dialoguant avec les élèves tandis qu'ils s'efforcent d'extraire le sens du texte.

Des recherches menées récemment en Europe démontrent les avantages de l'enseignement réciproque pour la compréhension à la lecture chez les élèves de l'enseignement primaire et secondaire. En Finlande, par exemple, Takala (2006) a conclu que l'enseignement réciproque était la méthode la plus efficace pour enseigner la compréhension à la lecture à des élèves de l'enseignement général (de la quatrième à la sixième année), mais que cette approche était aussi utile pour les élèves souffrant de

troubles spécifiques du langage. Dans son analyse de la recherche, Brooks (2007) a conclu que l'enseignement réciproque appliqué aux élèves ayant des difficultés en lecture avait un impact positif sur la précision de leur lecture et un impact important sur leur compréhension. Spörer, Brunstein et Kieschke (2009) ont étudié 210 élèves de l'enseignement primaire allemand à qui on avait enseigné des stratégies de résumé, de questionnement, de clarification et de prédiction dans trois contextes d'enseignement réciproque, à savoir en petits groupes, en paires ou en petits groupes guidés par un instructeur. Les chercheurs ont conclu que les élèves participant à un enseignement réciproque en petits groupes obtenaient de meilleurs résultats aux tests standardisés de compréhension à la lecture que ceux travaillant dans un groupe dirigé par un instructeur.

Cette dernière étude confirme également l'efficacité des méthodes d'enseignement qui promeuvent l'«apprentissage collaboratif», que l'on peut définir comme «l'apprentissage par un travail collaboratif en petits groupes afin de comprendre de nouvelles informations ou de créer un produit commun» (Harris & Hodges 1995, p. 35). Comme l'apprentissage collaboratif implique que les élèves travaillent ensemble à des tâches clairement définies, en tant que partenaires ou en petits groupes, il nécessite la participation de tous les élèves. Les groupes peuvent réunir des élèves aux capacités diverses et les lecteurs peuvent apprendre les uns des autres. L'apprentissage collaboratif a été utilisé avec succès pour enseigner les stratégies de compréhension à la lecture dans des domaines à «contenu» et pour enseigner dans toutes les matières du programme. Il a été établi que cette approche améliore les résultats scolaires, la motivation à apprendre et le temps consacré à la tâche (Bramlett, 1994). Les élèves de tous les niveaux de capacité bénéficient de l'apprentissage collaboratif et celui-ci peut avoir des effets particulièrement positifs sur les lecteurs en difficulté. Ce type de collaboration avec les pairs peut donner aux lecteurs en difficulté un nouveau rôle actif, en leur permettant de contribuer à un processus de construction sociale du sens en classe (Slavin et al., 2009). En outre, on sait que cette approche facilite l'intégration en classe des élèves souffrant d'un handicap ou de difficultés d'apprentissage (Klinger et al., 1998).

Un exemple de programme d'apprentissage collaboratif est constitué par les PALS – *Peer-Assisted Learning Strategies* (Fuchs & Fuchs, 2001), dans lequel les élèves travaillent en groupes de deux, lisent à voix haute à tour de rôle et accomplissent des tâches de résumé et de prédiction. Spörer et Brunstein (2009) ont examiné les effets des PALS sur la connaissance des stratégies, l'utilisation de ces stratégies et les performances de compréhension des élèves allemands du secondaire. Leur étude a conclu que, par rapport aux élèves ayant reçu un enseignement traditionnel de la compréhension à la lecture, les élèves du programme PALS obtenaient de meilleurs scores aux tests de compréhension à la lecture et affichaient une meilleure compréhension de la lecture autorégulée.

Ce concept d'apprentissage autorégulé, qui inclut l'observation des performances par la réflexion et notamment l'utilisation des «compétences métacognitives» mentionnées ci-dessus, est un autre élément important de la compréhension à la lecture (Hacker, 1998). Il implique de réfléchir au processus de lecture, de vérifier la compréhension, de réguler les difficultés et de réviser la compréhension. Les lecteurs ont besoin de stratégies de décodage et de compréhension ainsi que d'une connaissance contextuelle suffisante pour pouvoir déterminer si le sens extrait est certain ou hypothétique.

Les enseignants peuvent aider les élèves à développer ces aptitudes, par exemple en montrant l'exemple de l'auto-observation en réfléchissant à voix haute en même temps qu'ils lisent (Davey, 1983; Baumann et al., 1993; Wilhelm, 2001). Au cours de ce processus, l'enseignant ou l'enseignante verbalise ses pensées en même temps qu'il/elle lit, traite les informations ou accomplit une tâche d'apprentissage. Les élèves peuvent voir comment l'enseignant(e) s'efforce de construire un sens pour le vocabulaire méconnu, s'attaque au texte ou reconnaît quand il/elle ne comprend pas et choisit une stratégie alternative en réponse au problème rencontré. Il semble que l'observation des réflexions d'un lecteur aguerri en cours de lecture profite tout particulièrement aux élèves ayant des difficultés en lecture. Anderson (2002) suggère également que les enseignants puissent aider les élèves à observer et à évaluer leur utilisation des stratégies en leur demandant de répondre aux questions suivantes: Qu'est-ce que j'essaie de faire? Quelles stratégies est-ce que j'utilise? Est-ce que je les utilise correctement? Que pourrais-je faire d'autre? Il a été démontré que l'enseignement de stratégies telles que l'auto-questionnement permettait aux élèves du niveau secondaire d'améliorer leur compréhension (Gaultney, 1995).

En plus d'améliorer la compréhension à la lecture, le fait de doter les élèves d'outils métacognitifs renforce également leur confiance en tant que lecteurs, ce qui peut également renforcer leur «motivation» à lire. Un enseignement associant connaissance et motivation peut donc optimiser les résultats en lecture. L'enseignement de la lecture orienté vers les concepts (Concept Orientated Reading Instruction, CORI) (Guthrie et al., 1999; Guthrie et al., 1996) est une approche visant à améliorer la motivation par l'utilisation de stratégies cognitives. CORI vise à créer des lecteurs «engagés», intrinsèquement désireux de construire des connaissances à travers une variété de textes, et qui appliquent efficacement des stratégies cognitives pour la compréhension à la lecture. CORI associe donc l'enseignement de stratégies et des aspects motivationnels pour enseigner aux élèves à tirer un enseignement des textes. Les composantes motivationnelles sont par exemple l'organisation d'activités pratiques, le fait de laisser un choix aux élèves et de les rendre responsables, l'utilisation de textes intéressants dans différents genres ou encore le fait de donner des possibilités de collaboration et d'utilisation d'objectifs de contenu pendant l'apprentissage. Les composantes stratégiques consistent par exemple à apprendre aux élèves à activer leurs connaissances contextuelles, à poser des questions et à rechercher des informations dans différents textes, ou à résumer et à organiser les informations sous une forme graphique. Les évaluations de CORI montrent que cette approche peut aider les élèves des écoles défavorisées à apprendre et à utiliser une variété de stratégies de compréhension de textes, à améliorer leur apprentissage contextuel et à transférer leurs connaissances conceptuelles (Guthrie et al., 1998). Cette approche est également efficace pour aider les lecteurs en difficultés (Guthrie, 2004).

Un projet européen récent intitulé «ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries» (Garbe et al., 2009) a analysé plus en profondeur l'enseignement de la lecture aux adolescents ayant des difficultés en lecture dans onze pays européens. Ce projet a conclu que certaines des principales difficultés rencontrées par ces élèves en lecture se situent dans les domaines susmentionnés de la compréhension à la lecture, des compétences métacognitives, de l'utilisation de stratégies et de motivation à la lecture. Le projet a ensuite développé un «Cycle d'enseignement de la lecture» (*Reading Instruction Cycle*) comme modèle de bon enseignement. Au centre de ce cycle se situe l'objectif supérieur de soutenir un concept de soi positif et une efficacité autonome des élèves. Les principaux éléments de ce cycle d'enseignement au niveau de la classe sont les suivants:

- impliquer les élèves dans le processus de planification et d'apprentissage et leur donner la possibilité de participer aux décisions relatives à leur processus d'apprentissage;
- laisser les élèves choisir leurs propres lectures dans la mesure du possible et leur proposer un large choix de textes;
- impliquer les élèves dans les textes en leur permettant d'élaborer leurs réponses personnelles et leur point de vue par rapport à un texte donné en collaboration avec leurs pairs et leurs enseignants;
- enseigner des stratégies métacognitives et développer des capacités d'autorégulation afin de rendre leur compréhension à la lecture plus consciente et plus stratégique;
- appliquer une évaluation formative ou diagnostique pour l'ajustement des choix d'enseignement aux besoins d'apprentissage des différents élèves et comme base pour la poursuite d'une communication liée au contenu et aux problèmes avec les élèves concernant leurs performances et les progrès accomplis.

1.1.3. Interventions intensives pour les lecteurs en difficulté

Même avec un enseignement excellent, certains élèves ne parviennent pas à faire des progrès satisfaisants en lecture. Ils peuvent nécessiter un soutien supplémentaire de la part d'un spécialiste en lecture capable d'assurer un enseignement individuel ou en petits groupes coordonné à l'enseignement donné en classe par l'enseignant. Les conclusions d'une étude menée par le National Research Council américain (Snow, Burns et Griffin, 1998) sur la prévention des difficultés en lecture chez les jeunes enfants soulignent l'importance de faire en sorte que des spécialistes en lecture bien

formés puissent intervenir auprès des enfants et apporter un soutien continu aux enseignants en classe. En outre, les écoles qui possèdent des spécialistes en lecture en plus de leur personnel spécialisé (psychopédagogues, logopèdes) doivent coordonner les rôles de ces spécialistes et faire en sorte qu'ils soient bien au fait de la recherche consacrée au développement de la lecture et à la prévention des difficultés en lecture.

En classe, l'enseignement par un enseignant en petits groupes d'élèves ou l'enseignement individuel se sont révélés efficaces pour augmenter l'intensité d'apprentissage des lecteurs en difficulté. Ces deux approches permettent de cibler l'enseignement en fonction des besoins spécifiques des élèves et leur donnent davantage de possibilités de réagir et de recevoir un feed-back.

Ainsi qu'il est indiqué ci-dessus, on a démontré qu'un accompagnement individuel dans l'apprentissage des stratégies de décodage phonologique était particulièrement efficace pour les lecteurs en difficulté (Torgesen, 1997; Olson et al., 1997). De même, on sait que l'enseignement de la conscience phonémique est plus efficace dans le cadre d'un suivi intensif en petits groupes pour ceux qui éprouvent des difficultés à progresser correctement dans le cadre de l'enseignement en classe (Shanahan, 2005).

Dans leur analyse des programmes efficaces pour les lecteurs en difficulté, Slavin et al. (2009) concluent qu'un accompagnement individuel intensif en décodage graphophonétique pour les élèves ayant des difficultés en lecture dans les premières années de l'enseignement primaire peut non seulement ramener les lecteurs en difficulté au niveau normal en lecture pour leur âge, mais aussi les aider à rester des lecteurs assurés à partir de cet instant. Les coûts élevés associés à cette solution peuvent se justifier par la diminution du besoin d'assistance pédagogique ou du redoublement les années suivantes.

Tout comme dans le cas de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique, l'enseignement en petits groupes et l'accompagnement individuel peuvent être les contextes les plus adéquats pour l'organisation de séances de lecture répétées avec les jeunes lecteurs non fluides (Rasinski et al., 2009; Nichols et al., 2009). On a également constaté que l'enseignement de stratégies métacognitives était plus efficace en petits groupes que dans le cadre de grands groupes ou à titre individuel (Chi, 1998).

1.1.4. L'évaluation formative comme partie intégrante de l'enseignement de la lecture

Un enseignement adéquat tel qu'il est décrit ci-dessus peut améliorer efficacement le développement des compétences en lecture des élèves. L'évaluation est un élément crucial de ce processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut contribuer largement à soutenir le développement des compétences en lecture des élèves par une évaluation approfondie de leurs capacités et de leurs progrès en lecture.

Les types d'évaluation les plus fréquemment utilisés dans le cadre de l'enseignement obligatoire sont l'évaluation sommative et l'évaluation formative. L'évaluation sommative désigne la collecte systématique et périodique d'informations permettant d'évaluer, à un moment donné, l'ampleur et la qualité de l'apprentissage de l'élève. Elle a lieu en général à la fin de chaque trimestre, de chaque année ou de chaque degré, et les enseignants s'en servent pour communiquer les résultats des élèves à leurs parents et aux élèves eux-mêmes et pour prendre des décisions susceptibles d'affecter leur parcours scolaire (Harlen, 2007). L'évaluation formative est généralement effectuée en permanence par les enseignants et fait partie intégrante de leur travail tout au long de l'année scolaire. Elle vise à observer et à améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage en donnant un retour régulier aux enseignants comme aux élèves (OCDE, 2005a).

L'évaluation formative joue donc toujours un rôle crucial de diagnostic, au sens où elle constitue un instrument permettant d'interpréter les résultats de l'évaluation des élèves et de déterminer dans quelle mesure cette évaluation peut être pertinente pour la suite de leur apprentissage. L'utilisation de l'évaluation formative en classe est préconisée par les travaux de Black et William (1998), qui ont

examiné 250 études et ont conclu à un effet positif de l'utilisation de stratégies telles que l'observation fréquente par l'enseignant, les discussions en classe et la lecture avec les élèves afin d'observer les progrès dans les performances ultérieures des élèves. Les avantages au niveau des résultats sont en outre particulièrement marqués dans les écoles comptant de nombreux élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés. Black et al. (2002) ont identifié cinq facteurs-clés qui améliorent l'apprentissage au moyen d'une évaluation formative, à savoir:

- donner un feed-back efficace aux élèves;
- impliquer activement les élèves dans leur propre apprentissage;
- ajuster l'enseignement de façon à prendre en considération les résultats de l'évaluation;
- reconnaître l'influence profonde de l'évaluation sur la motivation et l'amour-propre des élèves, deux éléments cruciaux pour l'apprentissage, et
- considérer la nécessité pour les élèves de pouvoir s'évaluer eux-mêmes et de comprendre comment s'améliorer.

Sur la base des résultats du projet ADORE, Garbe et al. (2009) recommandent d'utiliser des méthodes d'évaluation formative susceptibles de faciliter le diagnostic des forces et des faiblesses des élèves, de faciliter l'ajustement de l'enseignement aux besoins éducatifs et d'informer les élèves de leur processus d'apprentissage, de les encourager et de leur montrer comment évaluer eux-mêmes leurs propres capacités de lecture et d'apprentissage.

Enfin, l'idée d'impliquer les élèves dans l'évaluation et l'apprentissage, voire de leur donner le contrôle sur cette évaluation et cet apprentissage, est au cœur du concept d'«auto-évaluation» ou d'«évaluation par les pairs» impliquant plusieurs élèves. Le recours à l'auto-évaluation renforce la conscience que les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'acteurs du processus de lecture ainsi que leur conscience de leurs propres besoins d'apprentissage (Guthrie et Wigfield, 1997). Chez les élèves adolescents ayant des difficultés en lecture, ces types d'évaluation peuvent contribuer à renforcer l'estime de soi et l'autonomie et promouvoir le goût de la lecture (Garbe et al., 2009).

1.2. Programmes et lignes directrices officielles en matière de maîtrise de la lecture⁽²²⁾

La présente section analyse les programmes de maîtrise de la lecture décrits dans les documents d'orientation officiels pour l'enseignement pré primaire, primaire et du secondaire inférieur. On entend par «documents d'orientation» les documents officiels contenant les programmes d'étude. Ces documents peuvent comporter les éléments suivants: contenu d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, objectifs de résultats, lignes directrices pour l'évaluation des élèves ou modèles de syllabus. Dans un même pays ou État, il peut exister simultanément plusieurs types de documents permettant différents degrés de flexibilité dans la façon dont ils seront appliqués au même niveau d'éducation. Cependant, ils fixent tous le cadre de base imposé (ou recommandé, en l'absence d'exigences obligatoires) aux enseignants pour développer leur propre enseignement afin de répondre aux besoins des élèves. Dans cette section, les termes «programmes» et «documents d'orientation» sont utilisés de façon interchangeable.

Cette section se penche sur la question importante de savoir si les documents d'orientation européens reflètent les résultats les plus récents de la recherche en matière de maîtrise de la lecture, notamment en ce qui concerne les étapes critiques du développement de la compétence de lecture et les pratiques d'enseignement les plus efficaces illustrées dans l'examen de la littérature. Elle met également en lumière les similitudes et différences principales entre les approches d'enseignement recommandées ou imposées dans les pays.

⁽²²⁾ Le Luxembourg n'a pas vérifié cette section.

Après une brève vue d'ensemble de la méthodologie utilisée pour analyser les documents d'orientation, cette section définit tout d'abord le contexte et fournit des informations de contexte sur les documents d'orientation. Deuxièmement, elle aborde brièvement les objectifs d'apprentissage et les échelles de performances – les deux cadres d'orientation de base utilisés par les enseignants pour développer leurs propres méthodes de travail et leurs propres pratiques en classe. Troisièmement, la partie consacrée à l'enseignement de la lecture aborde spécifiquement ce que les élèves doivent apprendre pour pouvoir lire. Elle se concentre sur le développement des compétences d'alphabetisation émergentes et sur les compétences de base en lecture ainsi que sur les stratégies de compréhension à la lecture. Enfin, comme les élèves doivent développer non seulement des compétences mais aussi de bonnes habitudes pour devenir des lecteurs compétents, la dernière partie de cette section aborde la question importante du goût de la lecture.

1.2.1. Méthodologie

Les documents d'orientation constituent la source d'information de cette analyse. Seuls les documents ou les chapitres des documents concernant la langue d'instruction ont été analysés. Après avoir mis en place un cadre commun, les unités nationales d'Eurydice ont été chargées de sélectionner les documents pertinents sur la base de la définition fournie. Dans les pays possédant plusieurs systèmes scolaires avec des langues d'enseignement différentes et basés sur des documents d'orientation différents, seuls les documents applicables aux écoles utilisant la langue d'instruction la plus répandue au sein du système éducatif concerné ont été analysés. Une liste de ces documents par pays est disponible dans les annexes.

Sur la base de la littérature scientifique, un universitaire spécialisé en maîtrise de la lecture a créé une matrice (disponible sur le site Internet d'Eurydice) composée de 9 éléments-clés. Cette matrice constitue la base de l'analyse des documents d'orientation. Ses principaux éléments sont les suivants:

1. Informations descriptives (par ex. nombre de pages)
2. Principaux objectifs de l'enseignement de la lecture
3. Cadre/informations pour aider les enseignants à mettre le programme en œuvre
4. Écouter et parler – objectifs précoces (compréhension orale)
5. Lecture – objectifs précoces
6. Stratégies de compréhension
7. Apprentissage collaboratif basé sur des textes
8. Goût de la lecture
9. Mesures en faveur des «élèves ayant des difficultés en lecture»

La présente analyse ne couvre pas deux de ces rubriques: «écouter et parler – objectifs précoces» et «élèves ayant des difficultés en lecture». Malheureusement, les indicateurs utilisés pour aborder l'aspect «écouter et parler – objectifs précoces» ne permettaient pas d'opérer une distinction suffisante entre la compréhension orale de façon générale (par ex. compréhension des consignes) et la compréhension liée au processus d'apprentissage de la lecture (par ex. compréhension d'histoires lues par l'enseignant). En ce qui concerne l'aide apportée aux élèves ayant des difficultés en lecture, il n'a pas toujours été possible de recueillir des informations suffisantes à ce sujet sur la base des documents d'orientation. Cependant, un questionnaire de suivi sur ce thème a été envoyé aux unités nationales d'Eurydice et un sous-paragraphe distinct consacré aux politiques et programmes nationaux de lutte contre les difficultés en lecture est disponible à la section 1.4.

Certains de ces neuf éléments-clés ont été subdivisés. C'est par exemple le cas de l'élément «cadre/informations pour aider les enseignants à exécuter le programme», qui a été subdivisé en 4 variables. En outre, des séries d'indicateurs ont été développées pour chaque variable ou élément dans les cas où il n'y a pas de variables. Par exemple, 4 indicateurs sont utilisés pour mesurer la «fluidité», l'une des variables de l'élément «lecture – objectifs précoces»:

- lecture indépendante de phrases et de textes simples;
- pratique répétée de la lecture à voix haute;
- passage progressif de la lecture à voix haute à la lecture silencieuse;
- lecture fluide de différents types de textes, sans erreurs et avec une intonation correcte.

La plupart des éléments et variables sont pertinents pour analyser les niveaux pré primaire, primaire et du secondaire inférieur. Cependant, certaines variables des objectifs précoces en lecture ne sont pas pertinentes pour le niveau secondaire inférieur. Inversement, les stratégies de compréhension à la lecture et l'apprentissage collaboratif à base de textes ne sont pas pertinentes pour le niveau pré primaire.

Vingt-trois experts en pédagogie possédant une très bonne maîtrise de la langue de chaque série de documents d'orientation ont complété la matrice en anglais pour chacun des systèmes éducatifs. Tous les documents d'orientation des 31 pays du réseau Eurydice ont été analysés de cette façon. Les matrices complétées indiquent si les indicateurs définis se retrouvent dans les documents d'orientation. Dans la plupart des cas, elles donnent également des exemples tirés des documents d'orientation illustrant chacun des indicateurs. Les experts ont reçu une formation d'une journée et demie avec le spécialiste qui a créé la matrice afin de comprendre parfaitement comment l'utiliser.

Les matrices complétées constituent en réalité la seule source d'information pour cette analyse des programmes, à l'exception des sections consacrées aux réformes et aux enquêtes, pour lesquels un questionnaire a été envoyé aux unités nationales d'Eurydice pour demander des informations supplémentaires.

1.2.2. Documents d'orientation concernant la maîtrise de la lecture

La présente section fournit des informations sur la quantité et la structure des documents d'orientation: le nombre de documents pour chaque système éducatif et la longueur du chapitre sur la langue d'instruction (nombre de pages) sont indiqués. Cette section résume ensuite les résultats des enquêtes nationales sur les points de vue des enseignants et des écoles par rapport aux documents d'orientation et présente ensuite une vue d'ensemble des principales réformes.

Quantité et structure des documents

Tous les pays possèdent des documents d'orientation couvrant les niveaux pré primaire, primaire et du secondaire inférieur. En Allemagne, il n'existe aucune ligne directrice officielle concernant l'enseignement pré primaire au niveau fédéral, mais il en existe au niveau des Länder (²³).

Le nombre des documents d'orientation pertinents varie considérablement d'un pays à l'autre. Cela peut s'expliquer par différentes raisons, par exemple la préparation d'un document distinct pour chaque niveau d'éducation. La plupart des pays possèdent 2 ou 3 documents d'orientation. L'Espagne et la France en ont 4. En Espagne, seuls les documents d'orientation émis par les autorités centrales de l'enseignement ont été analysés. L'Autriche et la Roumanie en comptent 6, l'Irlande et le Portugal en ont 7 et, enfin, la Grèce et Chypre possèdent 14 documents d'orientation. Dans ces deux pays, les enseignants doivent utiliser les manuels prescrits par les autorités centrales de l'éducation. Ils n'ont aucun choix en la matière. Par conséquent, les manuels de l'enseignant qui accompagnent ces manuels sont considérés comme des documents d'orientation. En Belgique (Communauté française), seule l'annexe du décret définissant les compétences-clés de base (*socles de compétences*) pour tous les élèves âgés de 2 ans 1/2 à 14 ans a été analysée dans le cadre du présent rapport. Chaque pouvoir organisateur est libre de définir ses propres programmes pour autant que ces programmes permettent aux élèves d'acquérir les compétences définies par la loi.

(²³) Ces documents n'ont pas été analysés dans le présent rapport. Une liste est disponible à l'adresse:
<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>

Dans ces documents d'orientation, le nombre de pages portant spécifiquement sur la langue d'instruction varie aussi considérablement d'un pays à l'autre. En Belgique (Communauté flamande), en République tchèque, en Slovaquie et en Suède, le contenu relatif à l'enseignement de la langue d'instruction n'est pas très volumineux (10 pages ou moins y sont consacrées pour les trois niveaux d'éducation). À l'autre extrémité de l'échelle, on trouve les nombreux documents d'orientation grecs et chypriotes ainsi que les documents turcs avec environ 700 pages sur l'enseignement de la langue d'instruction. Ce niveau de détail et cette longueur indiquent la volonté des autorités centrales de l'éducation de guider les enseignants, voire de normaliser certains aspects de l'enseignement. Ces informations relatives au nombre de pages servent uniquement à indiquer la variété existante dans les documents d'orientation. Aucune conclusion quant à leur contenu et organisation ne peut être tirée sur cette base.

Point de vue des enseignants et des écoles par rapport aux documents d'orientation

Dans sept pays, les autorités de l'éducation ont réalisé des enquêtes afin de recueillir des informations sur les points de vue des enseignants et des écoles vis-à-vis du contenu des documents d'orientation. Dans la plupart des cas, les résultats fournissent des informations relatives au programme dans son ensemble. Dans certains pays cependant, les points de vue des enseignants et des écoles concernant certains aspects précis du programme, par exemple ceux concernant la maîtrise de la lecture, sont également disponibles.

En Irlande, les enseignants d'école primaire ont fait état de difficultés pour utiliser les documents d'orientation dans l'enseignement de l'anglais (Department of Education and Science, 2005). Ces difficultés sont principalement liées à la présentation des quatre volets du programme (à savoir «Réceptivité à la langue», «Compétence et assurance dans l'utilisation de la langue», «Développement des capacités cognitives à travers la langue» et «Développement émotionnel et imaginatif à travers la langue»). Le programme d'anglais a ensuite été revu, et les quatre volets transversaux ont été remplacés par trois unités: le langage oral, la lecture et l'écriture. En Finlande, en réponse à une enquête (Luukka et al., 2008) ciblant les élèves et les enseignants de neuvième année, 58 % des enseignants de langue maternelle ont déclaré que le programme national avait une grande influence sur leur définition des objectifs d'apprentissage pour les élèves.

En Belgique (Communauté flamande), selon une enquête réalisée en 2008 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008), un tiers des enseignants d'école primaire et des directeurs d'écoles ont déclaré mal connaître les objectifs développementaux et finaux de l'enseignement primaire. En Suède, d'après une enquête menée en 2007 (Skolverket, 2008), les enseignants avaient le sentiment que les documents d'orientation pourraient être plus clairs, surtout lorsqu'ils expriment des objectifs qui indiquent la direction que doit prendre le travail dans les écoles et lorsqu'ils définissent des critères d'attribution des notes. Les nouveaux programmes en vigueur depuis 2011 contiennent un plus petit nombre d'objectifs définis plus clairement. Selon l'enquête précédente, les enseignants ont également affirmé apprécier le degré d'autonomie dont ils bénéficiaient pour planifier leur propre enseignement. En Turquie, selon une étude pilote (2006)⁽²⁴⁾, les enseignants de la 1^{ère} à la 6^e année estiment que les chapitres des documents d'orientation relatifs à l'évaluation manquent de clarté.

En République tchèque, les programmes éducatifs des écoles basés sur le «Programme pédagogique cadre pour l'enseignement élémentaire» définis au niveau national ont été introduits progressivement depuis 2007 en commençant par les premières années de l'enseignement primaire et les premières années de l'enseignement secondaire inférieur. En 2007, une enquête consacrée à la mise en œuvre des programmes pédagogiques dans les écoles a porté sur un échantillon représentatif de 4 000 écoles primaires. D'après les résultats de cette enquête, les craintes relatives au travail rendu nécessaire par ce changement se sont apaisées une fois que les écoles ont réellement commencé à appliquer ce programme. Les avantages de ces programmes (contenu de l'enseignement, coopération entre équipes et communication) ont été mieux appréciés dans les grandes écoles, les écoles privées et les écoles confessionnelles (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007).

⁽²⁴⁾ http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf

En Hongrie, il existe 71 programmes-cadres approuvés. Chacun d'entre eux a été développé pour des types d'écoles ou des filières spécifiques et tous sont agréés par le ministère. Une étude de 2006 sur l'efficacité des écoles a étudié le nombre des enseignants et des écoles utilisant ces cadres, dans la mesure où les écoles peuvent choisir d'utiliser un cadre agréé existant, des combinaisons de cadres agréés, voire même créer leur propres programmes locaux sur la base de ces cadres. Selon cette enquête, plus de 60 % des écoles utilisaient plus d'un cadre de programme; près de 25 % des écoles utilisaient un cadre de programme; 6 % avaient adopté des cadres d'autres écoles; environ 5 % avaient créé leur propre cadre, tandis que 5 % utilisaient d'autres méthodes pour développer leurs programmes locaux (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2006).

Réformes

Dans tous les pays, les documents d'orientation relatifs à la langue d'instruction ont subi une réforme au cours des dix dernières années ou vont être réformés dans un avenir proche. Certaines réformes ont été très complètes et concernent non seulement la langue d'instruction en tant que sujet, mais aussi tous les thèmes du programme. D'autres se concentrent plus spécifiquement sur la langue d'instruction. Parmi ceux-ci, certains abordent des aspects spécifiques de la maîtrise de la lecture.

Réformes récentes

Au cours des dix dernières années, deux pays seulement (la Bulgarie et l'Islande) n'ont pas réformé leur programme relatif à la langue d'instruction ou, plus précisément à la maîtrise de la lecture. Cette section commence par évoquer brièvement les réformes globales. Elle décrit ensuite les réformes axées en particulier sur la langue d'instruction et la maîtrise de la lecture.

En République tchèque, en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie, où de vastes réformes des programmes ont eu lieu, plusieurs changements ont permis d'accorder une plus grande autonomie aux écoles. Ces quatre pays, ainsi que l'Estonie, la Grèce, l'Espagne, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Roumanie, la Slovénie et la Turquie, ont également modifié en profondeur leurs approches et méthodes d'enseignement. Les programmes réformés d'Estonie, de Grèce, de Lettonie et de Slovénie encouragent aujourd'hui des liens entre les différentes matières au programme. En République tchèque, le nouveau programme adopté en 2005, qui est mis en œuvre progressivement dans les écoles depuis 2007, vise à développer les compétences de vie (compétences-clés) et à préparer les élèves à la vie de tous les jours.

La Lituanie, la Roumanie et le Royaume-Uni (Angleterre) ont introduit un programme au niveau pré primaire (CITE 0), alors qu'ils n'en possédaient pas auparavant. Au Liechtenstein, un nouveau programme contraignant a été introduit en 1999 à ce niveau, alors qu'il n'existe auparavant que des orientations pédagogiques.

En Allemagne, du fait de l'instauration en 2005 de normes pédagogiques pour l'enseignement obligatoire, le programme a pris une nouvelle direction. En France, en 2006, les autorités centrales de l'éducation ont établi la base commune de connaissances et de compétences. Ce document définit 7 compétences-clés, avec en tête la maîtrise de la langue française. En 2008, tous les programmes pour CITE 0, 1 et 2 ont été révisés afin de permettre à tous les élèves d'acquérir toutes les compétences. En Norvège, une réforme globale des programmes, la «Réforme de promotion de la connaissance», a eu lieu en 2006. Elle couvrait tous les thèmes du programme au niveau primaire et au niveau secondaire.

En Italie, les réformes de 2004 et 2007 visaient notamment à instaurer une continuité entre le pré primaire et le primaire. Les réformes du programme de 2008 au Royaume-Uni (Angleterre), qui ne concernaient que l'enseignement secondaire, visaient à assurer davantage de cohérence et de flexibilité. Au pays de Galles, le nouveau programme introduit en 2008 est axé sur le développement des compétences. En Irlande du Nord, le programme de 2007 met l'accent sur le transfert, l'application et l'utilisation efficaces des compétences. En Écosse, le nouveau «programme pour l'excellence» adopté en 2009 est en cours de mise en œuvre dans les écoles.

En Belgique (Communautés flamande [2009] et française [2006]), en Irlande (2005), aux Pays-Bas (2005), en Finlande (2004) et en Suède (2008), les dernières réformes concernent spécifiquement la langue d'instruction.

En Belgique (Communauté française), une nouvelle loi de 2006 prévoit que tous les élèves doivent recevoir une heure supplémentaire de français en première année du premier degré commun de l'enseignement secondaire inférieur et une heure supplémentaire de mathématiques en deuxième année de l'enseignement secondaire inférieur. Ces mesures visent à améliorer les compétences essentielles de base de tous les élèves. Aux Pays-Bas, les secrétaires d'État chargés de l'enseignement primaire et secondaire ont publié des programmes en matière de qualité pour les deux niveaux d'éducation. Ces programmes sont centrés sur le désir de maintenir et d'améliorer encore le niveau national des résultats en mathématiques et en néerlandais. À l'issue des premiers débats, le parlement néerlandais a approuvé un cadre de référence en avril 2010. Ce cadre de référence décrit clairement les compétences linguistiques et mathématiques que les élèves devraient avoir développé à certains stades précis de leur éducation (quatre niveaux ont été définis). Ce cadre vise également à établir des parcours d'apprentissage continus donnant aux apprenants la possibilité de développer leurs compétences indépendamment de leurs connaissances antérieures et de leur expérience passée du système scolaire. En outre, pour lutter le plus rapidement possible contre les difficultés d'apprentissage, les municipalités reçoivent des fonds supplémentaires afin de pouvoir proposer des programmes d'enseignement au niveau pré primaire. En Suède, une réforme porte également sur la langue d'instruction (suédois) et les mathématiques. La définition de nouveaux objectifs et la mise en place d'un test national en troisième année visent à améliorer le suivi et le contrôle de l'apprentissage des élèves afin de permettre des interventions précoce s mieux ciblées et planifiées.

En Belgique (Communauté flamande), selon le nouveau programme, les élèves doivent améliorer leur compréhension de la façon d'analyser la langue et sa structure et la façon de l'utiliser dans les différents contextes. En Irlande, le programme d'anglais à l'école primaire a été révisé par une réorganisation des quatre volets transversaux (à savoir «Réceptivité à la langue», «Compétence et assurance dans l'utilisation de la langue», «Développement de capacités cognitives à travers la langue» et «Développement émotionnel et imaginatif à travers la langue»). En Finlande, la durée d'enseignement de la matière «langue maternelle et littérature» a augmenté, ce qui, à son tour, a eu un impact sur les objectifs d'enseignement.

Les manuels d'enseignement du grec en tant que matière et les manuels destinés aux enseignants ont été révisés en Grèce ainsi qu'à Chypre, où les écoles utilisent les mêmes manuels qu'en Grèce. Les deux principaux nouveaux éléments de ces manuels révisés sont l'introduction de méthodes transversales et l'analyse des phénomènes linguistiques dans des modules consécutifs conformément au modèle en spirale de l'enseignement. Comme expliqué ci-dessus, puisque les autorités centrales de l'éducation décident quels manuels les enseignants doivent utiliser, les manuels de l'enseignant correspondants sont considérés comme faisant partie du matériel d'orientation.

Treize systèmes éducatifs ont subi des réformes directement liées à la maîtrise de la lecture au cours des dix dernières années. Les principaux aspects de ces réformes sont les suivants:

- allongement de la durée d'enseignement consacrée à la lecture (Espagne et Hongrie);
- la lecture en tant qu'objectif transversal pour tout le programme (Belgique (Communauté germanophone), Danemark, Espagne, France, Autriche, Royaume-Uni (Irlande du Nord, pays de Galles et Écosse) et Norvège);
- lecture précoce au niveau pré primaire (Danemark, Italie, Autriche, Portugal et Royaume-Uni (Angleterre));
- méthodes pédagogiques: interdépendance entre la lecture et l'écriture; travail phonologique de qualité (France, Autriche, Royaume-Uni (Angleterre) et Norvège).

En Espagne et en Hongrie, les autorités centrales de l'éducation ont décidé d'augmenter le temps / le nombre d'années que les élèves doivent consacrer à la lecture. En Espagne, la nouvelle loi sur l'éducation (2006) a mis davantage l'accent sur la lecture. Cette loi recommande en particulier, au niveau primaire, de consacrer au moins 30 minutes par jour à la lecture. En Hongrie, l'arrêté

ministériel de 2003 sur l'enseignement prolonge l'enseignement de la lecture au-delà de la quatrième année. Les enseignants sont désormais censés enseigner des compétences en lecture aux élèves des années suivantes pour les aider à devenir des lecteurs plus aguerris.

Des réformes récentes en Belgique (Communauté germanophone), au Danemark, en Espagne, en France, en Autriche, au Royaume-Uni (Irlande du Nord, pays de Galles et Écosse) et en Norvège mettent davantage l'accent sur la lecture en tant qu'objectif transversal pour tout le programme. En Belgique (Communauté germanophone), le nouveau programme de 2008 considère la maîtrise de la lecture comme une compétence transversale que les élèves doivent pouvoir acquérir à travers toutes les matières du programme. La maîtrise de la lecture est également considérée comme un moyen d'apprentissage dans la mesure où les élèves, en acquérant des compétences, techniques et stratégies, se dotent des outils d'apprentissage nécessaires pour accomplir différentes tâches et résoudre divers problèmes. Au Danemark, depuis 2009, toutes les matières au programme des écoles primaires et du secondaire inférieur partagent l'objectif commun d'améliorer les compétences en lecture des élèves. En Espagne, en vertu de la loi de 2006 sur l'enseignement, toutes les matières au programme doivent être enseignées de façon à encourager la compréhension à la lecture et le goût de la lecture ainsi que de bonnes habitudes de lecture. En France, les programmes de 2008 pour le primaire et le secondaire inférieur demandent aux enseignants de travailler tous les aspects relatifs à la langue, notamment la lecture, dans le cadre de la matière qu'ils enseignent. En Autriche, les orientations centrales définies en 1999 pour l'enseignement primaire et secondaire définissent la maîtrise de la lecture comme une compétence d'apprentissage fondamentale qui doit être enseignée dans toutes les matières. Il est donc recommandé aux enseignants de toutes les matières de travailler en équipe afin d'enseigner les compétences et les stratégies de lecture de façon transversale aux lecteurs avancés et en difficultés. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), depuis septembre 2007, les «compétences de communications», qui englobent la maîtrise de la lecture, sont une matière transversale du programme. En Écosse, le nouveau «Programme pour l'excellence» (Curriculum for Excellence, 2007) attribue à tous les enseignants la responsabilité de développer les compétences et capacités en lecture dans le cadre de l'apprentissage de leurs matières. En Norvège, la réforme de promotion de la connaissance (2006) accorde une importance accrue à cinq compétences de base intégrées et adaptées à chaque matière au programme dans l'enseignement primaire et secondaire. Ces compétences sont les suivantes: la capacité de s'exprimer oralement, la capacité de lire, les compétences en calcul, la capacité de s'exprimer par écrit et la capacité d'utiliser des outils numériques.

Au Danemark, en Italie, en Autriche, au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre), des réformes récentes encouragent le développement précoce des compétences en lecture au niveau pré primaire. Au Danemark, depuis 2009, «Langage et mode d'expression» est devenu un domaine thématique obligatoire dans l'ensemble du programme d'enseignement. En Italie, les directives de 2007 pour le programme d'enseignement pré primaire et du premier cycle primaire mettent davantage l'accent sur la pratique de la lecture. En Autriche, depuis septembre 2010, la dernière année du *Kindergarten* est obligatoire pour tous les élèves. Au cours de cette année, tous les enfants ont la possibilité de participer à différentes activités de lecture préscolaires afin de construire les bases qui seront davantage développées au niveau primaire. Au Royaume-Uni (Angleterre), les conclusions du rapport Rose (2006) portant sur le programme des niveaux CITE 0 et 1 soulignent en particulier l'importance de promouvoir dès les premières années et dans les écoles, les compétences de parole et d'écoute qui devraient préparer le terrain pour le travail phonologique nécessaire dans le contexte de l'apprentissage des premières compétences en lecture. Au Portugal également, les autorités centrales de l'éducation ont reconnu l'importance des activités scolaires pré primaires pour le développement des compétences en lecture. Deux manuels («La découverte de la langue écrite» et «Langage et communication») ont été publiés en 2008 afin d'aider les enseignants à mettre en pratique les lignes directrices nationales pour l'éducation pré primaire.

Les écoles et les enseignants restent libres, dans une large mesure, de choisir les méthodes d'enseignement qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Dans la plupart des pays, cependant, les programmes indiquent certaines approches générales de l'enseignement. En France, les résultats décevants obtenus dans le cadre des enquêtes nationales et internationales ont poussé le

gouvernement à mettre en œuvre certaines réformes du programme (2002; 2008) afin de faire baisser le nombre des élèves ayant des difficultés en lecture à l'âge de 12 ans. Au niveau primaire, les objectifs d'apprentissage sont désormais plus précis et plus exigeants. Au niveau du secondaire inférieur (2008), les nouveaux programmes suggèrent différentes approches de l'apprentissage de la lecture basées sur des textes du patrimoine littéraire national et sur une littérature plus contemporaine pour les jeunes. Dans tous les cas, le développement des compétences de compréhension des élèves est un objectif transversal. En Autriche, la lecture et l'écriture sont désormais combinées dans le programme de l'école primaire, et ce programme insiste sur leur interdépendance. Au Royaume-Uni (Angleterre), le rapport Rose de 2006 a recommandé avec force l'utilisation d'un travail phonologique de qualité. Selon ce rapport, le décodage graphophonétique pourrait être la meilleure forme d'enseignement des premières compétences en lecture. En Norvège, la réforme de promotion de la connaissance (2006) a accordé une plus grande attention à la lecture, y compris à la connaissance des lettres dès la première année.

Réformes à venir

Onze pays préparent de nouvelles réformes de leurs programmes. Dans certains de ces pays, les réformes prévues auront un impact direct sur la langue d'instruction en tant que matière ou, plus précisément, sur l'enseignement de la lecture.

En Bulgarie, en Grèce, en Irlande, en Lettonie et en Finlande, les réformes sont relativement générales mais comprennent certains éléments directement liés à la maîtrise de la lecture. En Bulgarie, de nouveaux programmes vont être développés afin d'améliorer les normes relatives à la maîtrise de la lecture. Cette réforme est une réaction aux résultats en lecture des élèves, qui ont accusé une détérioration ces dernières années. En Grèce, après une phase pilote, toutes les écoles devraient introduire de nouveaux programmes aux niveaux pré primaire, primaire et secondaire en 2012/2013. Parmi les changements, le nouveau programme pour les deux premières années de l'enseignement primaire prévoit une heure supplémentaire par semaine de grec moderne pour la lecture de textes littéraires. En Irlande, la réforme du programme a été générale pendant de nombreuses années, mais la publication d'un plan national pour les compétences en lecture, écriture et calcul en novembre 2010 marque une attention renouvelée aux domaines centraux de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les propositions de réforme du programme comportent notamment la clarification des résultats d'apprentissage pour les enfants dans le programme linguistique, l'augmentation de la durée recommandée de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul dans les écoles primaires, la restructuration du programme des écoles maternelles et la responsabilisation de tous les enseignants au niveau secondaire pour la promotion de la lecture et de l'écriture.

En Lettonie, la réforme aux niveaux pré primaire et primaire vise à instaurer une meilleure coordination entre ces niveaux d'éducation, à encourager un enseignement et un apprentissage axés sur les élèves, et à promouvoir les compétences en lecture/écriture et en traitement de l'information. En Finlande, le ministère de l'éducation et de la culture prévoit de réviser les objectifs généraux nationaux ainsi que la répartition de la durée d'enseignement entre les matières dans l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire inférieur. Toutes les matières au programme liées à l'apprentissage de la langue devraient faire partie du même domaine thématique, ce qui permettrait de les renforcer. En outre, la réforme insistera sur une intervention précoce et sur une aide pluridisciplinaire en faveur des élèves connaissant des difficultés en lecture.

Au Liechtenstein, une inquiétude concernant le niveau de connaissance de la langue d'instruction a suscité des propositions de réforme. Le gouvernement a défini très récemment des «normes de contenu» en allemand et en mathématiques, et il compte mettre en place des systèmes de tests standardisés pour ces deux matières essentielles. Les premiers tests auront lieu en 2010/2011. Le gouvernement espère ainsi améliorer les résultats dans tout le pays.

En Italie, en Roumanie, au Portugal, en Suède et en Islande, les réformes sont générales, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas axées spécifiquement sur la maîtrise de la lecture. Au Portugal, les autorités centrales de l'éducation ont publié récemment de nouveaux résultats d'apprentissage. Ces nouveaux résultats devraient être intégrés progressivement à tous les programmes scolaires. En outre, en

2011/2012, un nouveau programme sera introduit pour le portugais en tant que matière. Ce nouveau programme vise à mettre à jour la terminologie linguistique et à harmoniser les formes écrites du portugais, qui varient actuellement selon qu'on se trouve au Portugal ou au Brésil.

1.2.3. Objectifs d'apprentissage et échelles de performances

Les objectifs d'apprentissage et les échelles de performances aident les enseignants à développer un programme scolaire cohérent et progressif au fil des années.

Les objectifs d'apprentissage définissent les connaissances, compétences et la compréhension que les élèves de différentes capacités devraient avoir développées pour la fin d'un degré d'éducation, d'un cycle ou d'une année scolaire. Ils sont le fondement à partir duquel les enseignants planifient leurs propres programmes de travail.

Les échelles de performances décrivent les différents niveaux atteints pour chaque objectif d'apprentissage ou pour un ensemble d'objectifs d'apprentissage. Il s'agit d'outils permettant aux enseignants d'évaluer le travail des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage prescrits. Les échelles de performances sont normalement développées à des fins formatives, c'est-à-dire pour fournir aux enseignants et aux apprenants des informations adéquates permettant de guider leur enseignement (ou leur apprentissage). Dans certains cas cependant, les échelles de performances servent aussi à fournir des informations concernant les progrès et les résultats des élèves aux éducateurs, aux parents ou aux décideurs politiques. Elles couvrent en général plusieurs cycles, voire plusieurs niveaux d'éducation. Elles n'indiquent pas nécessairement le niveau que l'élève doit atteindre à la fin d'une année scolaire donnée.

En résumé, la principale différence entre les objectifs d'apprentissage et les échelles de performances réside dans l'utilisation qui en est faite: les objectifs d'apprentissage guident les enseignants dans la planification de leur travail, tandis que les échelles de performances leur permettent d'évaluer et de noter les performances des élèves. Ces deux instruments sont cependant clairement liés, puisque les résultats des élèves ne peuvent être évalués que par rapport à ce qu'ils étaient censés apprendre. Il est également possible de fusionner ces deux instruments en un seul cadre.

En Europe, la plupart des programmes et des orientations officielles définissent des objectifs d'apprentissage mais ne précisent pas d'échelles de performances.

Objectifs d'apprentissage

En Europe, tous les programmes et toutes les orientations officielles comportent des objectifs relatifs à la maîtrise de la lecture aux niveaux primaire et secondaire inférieur. Au niveau pré primaire, trois pays (Autriche, Slovénie et Finlande) disent ne pas avoir défini d'objectifs d'apprentissage pour la maîtrise de la lecture. Il peut y avoir plusieurs raisons à cela: certains documents d'orientation accordent une plus grande importance au développement individuel et social des enfants qu'au développement des compétences en lecture en préparation à l'école primaire, et d'autres ne formalisent pas nécessairement la progression éducative et l'apprentissage sous la forme d'objectifs d'apprentissage.

Généralement, les programmes européens définissent des objectifs d'apprentissage pour chaque cycle d'éducation. La durée des cycles d'éducation varie d'un pays à l'autre. Au niveau primaire par exemple, le premier cycle dure deux ans en Espagne et quatre ans au Portugal. En principe, un cycle dure deux ou trois ans.

Au niveau pré primaire, les objectifs d'apprentissage sont définis par le programme pour l'ensemble du niveau d'enseignement, à l'exception de la Lettonie qui définit des objectifs pour chaque tranche d'âge. Au niveau primaire, huit pays ne définissent pas d'objectifs d'apprentissage par cycle. En Bulgarie, en France, en Roumanie et en Turquie, les objectifs d'apprentissage sont définis dans le programme d'étude pour chaque tranche d'âge. En Belgique (Communauté flamande), en Allemagne, aux Pays-Bas et en Slovaquie, des objectifs d'apprentissage larges sont définis pour la fin du niveau CITE 1. Ces pays possèdent des systèmes éducatifs fortement décentralisés et/ou un programme relativement bref (du point de vue du nombre de pages). Ces caractéristiques peuvent expliquer

pourquoi les programmes définissent uniquement des objectifs d'apprentissage assez larges. Au niveau du secondaire inférieur, la situation est plus variée. Les programmes de certains pays définissent des objectifs d'apprentissage pour tout le niveau d'enseignement et d'autres pour chaque cycle. Dans certains pays tels que le Danemark, le cycle et le niveau d'éducation coïncident au niveau CITE 2. En Bulgarie et en France, les objectifs d'apprentissage sont spécifiés pour chaque année comme au niveau primaire.

Lorsqu'ils sont définis pour chaque cycle ou pour chaque année d'école, par opposition à chaque niveau d'enseignement, les objectifs d'apprentissage fournissent des consignes plus précises concernant ce que les élèves sont censés savoir et comprendre et connaître à chaque étape. Ils donnent ainsi aux enseignants des lignes directrices plus spécifiques pour planifier ce qu'ils enseignent et à quel moment. Cependant, des objectifs d'apprentissage fixés pour chaque année scolaire pourraient être trop prescriptifs et ne pas laisser aux enseignants une flexibilité suffisante pour adapter leur enseignement aux besoins et au rythme d'apprentissage des élèves. Il n'est pas possible de définir en principe l'équilibre parfait entre fournir des lignes directrices trop détaillées et ne pas laisser aux enseignants une liberté suffisante pour développer un programme scolaire adapté aux besoins de leurs élèves. Compte tenu des traditions éducatives et des caractéristiques de chaque pays ainsi que des moyens disponibles, les décideurs politiques et les pédagogues doivent trouver le bon équilibre pour leur propre système. Par exemple, dans les pays où les enseignants travaillent régulièrement en équipe et bénéficient de formations professionnelles fréquentes qui leur apprennent à élaborer des programmes d'étude progressifs et cohérents, il n'est pas toujours nécessaire de définir des objectifs d'apprentissage détaillés pour chaque tranche d'âge. Les enseignants peuvent faire usage de cette flexibilité pour définir leurs propres objectifs d'apprentissage en respectant le rythme d'apprentissage de leurs élèves dans le cadre plus large défini par les objectifs d'apprentissage.

En Belgique (Communauté flamande) par exemple, le programme de l'école primaire définit des objectifs d'apprentissage très larges pour la fin du niveau primaire. Les objectifs définis pour la langue néerlandaise sont regroupés en quatre grandes compétences majeures (parler, écouter, lire et écrire). Le chapitre consacré à la lecture compte seulement sept objectifs organisés en trois volets (²⁵):

Les élèves sont capables de trouver des informations (niveau de traitement = description) dans:

- les instructions relatives à une série d'activités qui leur sont destinées;
- des données figurant dans des tableaux et diagrammes à usage public;
- des textes de magazines conçus pour eux.

Les élèves sont capables d'organiser les informations (niveau de traitement = structuration) trouvées dans:

- les textes scolaires et d'étude conçus pour eux et les consignes relatives aux devoirs scolaires;
- des histoires, des livres pour enfants, des dialogues, des poèmes, des magazines pour enfants et des encyclopédies pour la jeunesse qui leur sont destinés.

Sur la base de leur propre opinion ou d'informations en provenance d'autres sources, les élèves sont capables d'évaluer (niveau de traitement = évaluation) des informations trouvées dans:

- différentes lettres et invitations qui leur sont destinées;
- des textes publicitaires directement liés à leur propre contexte de vie.

Le programme français pour l'enseignement primaire, qui comprend des objectifs d'apprentissage pour chaque tranche d'âge, est plus détaillé. Contrairement à la Belgique (Communauté flamande), les objectifs ne sont pas basés sur les compétences. Les objectifs d'apprentissage se distribuent en six volets au cours des deux premières années: langage oral, lecture, écriture, vocabulaire, grammaire et orthographe. Il y a huit volets au cours des trois dernières années, après l'ajout de la littérature et de l'écriture de fiction aux six volets déjà mentionnés. Selon l'année, chaque volet de

(²⁵) Tous les objectifs sont disponibles à l'adresse <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>

lecture comprend entre six et douze objectifs d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage en lecture pour la première année d'école (²⁶) sont les suivants:

- connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique;
- distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f; o) et complexes (ex. ph; au, eau);
- savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot;
- comprendre les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives;
- lire aisément les mots appris;
- déchiffrer des mots courants inconnus;
- lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils);
- lire à haute voix un texte court dont les mots sont connus, en articulant correctement et en respectant la ponctuation;
- connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte: le livre, la couverture, la page, la ligne; l'auteur, le titre; le texte, la phrase, le mot; le début, la fin, le personnage, l'histoire;
- dire de qui ou de quoi parle le texte lu; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu; reformuler son sens;
- écouter lire des œuvres intégrales de littérature de jeunesse.

Échelles de performances

Seuls six systèmes éducatifs possèdent des programmes ou des lignes directrices officielles comprenant des échelles de performances. Ces échelles sont un outil partagé par tous les enseignants d'un même pays pour évaluer et noter les performances des élèves. En Lituanie, en Roumanie et au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), ces échelles s'appliquent au niveau primaire et au niveau secondaire inférieur. Aux Pays-Bas, l'échelle de performances couvre principalement le secondaire inférieur et supérieur dans la mesure où le premier niveau devrait normalement être atteint pour la fin de l'enseignement primaire. Enfin, au Portugal, les échelles de performances s'appliquent uniquement au niveau primaire.

Les échelles de performances suivantes sont des exemples issus des documents d'orientation anglais et lituaniens. Les trois échelles présentent des caractéristiques communes en tant qu'outils utilisés pour évaluer et noter les résultats des élèves. Cependant, leurs formes diverses indiquent également comment un même concept peut se traduire différemment dans des instruments concrets.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le programme anglais inclut des «programmes d'étude» et des «objectifs d'acquis». Les programmes d'étude définissent ce qu'il faut enseigner aux élèves aux stades-clés 1, 2, 3 et 4 et tient lieu de base à l'élaboration des programmes de travail. Trois échelles de performances ont été définies pour trois grands «objectifs d'acquis»: parler et écouter, lire et écrire. Chaque échelle comporte huit niveaux de performances décrivant les connaissances, les compétences et la compréhension attendues des élèves âgés de 5 à 14 ans. Un élève typique devrait passer d'un niveau à l'autre tous les deux ans.

(²⁶) Tous les objectifs d'apprentissage sont disponibles à l'adresse <http://eduscol.education.fr/pid23391/programmes-ecole-college.html?pid=23391&page=0&formSubmitted=1&niveau=2&classe=0&discipline=0>

Par exemple, les trois premiers niveaux pour l'objectif de résultats «lecture» dans le programme anglais sont décrits comme suit (²⁷):

- **Niveau 1:** «Les élèves reconnaissent des mots familiers dans des textes simples. Ils utilisent leur connaissance des lettres et des relations entre les sons et les symboles pour lire des mots et pour en extraire le sens quand ils lisent à voix haute. Dans ces activités, ils ont parfois besoin d'aide. Ils réagissent à des poèmes, des histoires et des textes factuels en identifiant les aspects qu'ils apprécient».
- **Niveau 2:** «Les élèves lisent des textes simples de façon généralement exacte et leur lecture montre qu'ils les comprennent. Ils expriment des avis concernant les principaux événements ou les idées maîtresses d'histoires, de poèmes et de textes factuels. Ils utilisent plusieurs stratégies telles que l'analyse phonologique, graphique, syntactique et contextuelle pour lire des mots qui ne leur sont pas familiers et pour en extraire le sens».
- **Niveau 3:** «Les élèves lisent différents types de textes avec fluidité et précision. Ils lisent de façon autonome et utilisent des stratégies de façon appropriée pour déterminer le sens. Dans leur réaction aux textes de fiction et factuels dans différents modes, ils montrent qu'ils en comprennent les points essentiels et font preuve d'assurance. Ils utilisent leur connaissance de l'alphabet et des techniques de recherche pour trouver des sources et de l'information».

Ces descriptions de niveaux montrent clairement la progression attendue. Ils couvrent des aspects essentiels de l'apprentissage de la lecture tels que le développement de la reconnaissance des mots, l'utilisation des correspondances graphème-phonème et le développement de stratégies de fluidité de lecture et de compréhension à la lecture (voir la section sur l'enseignement de la lecture). Au niveau 1, les élèves devraient être en mesure de lire des mots et d'en extraire le sens. Au niveau 2, ils sont censés lire non seulement des mots, mais aussi des textes simples. Ils comprennent ce qu'ils lisent, et leur lecture est généralement précise. Au niveau 3, les élèves lisent différents types de texte avec fluidité et précision. Ils lisent aussi de façon autonome, ce que l'on n'attend pas encore d'eux au niveau 1; au contraire, il est admis qu'au niveau 1, les élèves peuvent encore avoir besoin d'aide. Le même sens de la progression est clairement visible lorsqu'on examine les techniques de lecture et les réactions aux textes attendues des élèves.

Le programme lituanien comprend également des objectifs de lecture et des échelles de performances définis pour chaque cycle. Dans une section consacrée à l'évaluation, le programme décrit trois niveaux de performances pour des objectifs d'apprentissage spécifiques. La description à trois niveaux couvre également un cycle, et le programme inclut une description similaire pour chaque cycle. Le premier niveau de performances est dit «satisfaisant», le second «moyen» et le troisième «supérieur».

Pour le premier cycle, la description du niveau de performance de l'objectif de lecture «Gérer le processus de lecture: Lire des phrases, mots et syllabes pour comprendre ce que l'élève lit» est subdivisé en trois niveaux:

- **satisfaisant** – l'élève lit des mots ou phrases après une préparation ou avec l'aide de l'enseignant, et il répond à des questions concernant le contenu du texte lu;
- **moyen** – l'élève lit des phrases et répond à des questions concernant le contenu;
- **supérieur** – l'élève lit couramment avec l'intonation correcte et répond à des questions.

(²⁷) Pour tous les niveaux de description, voir <http://curriculum.qca.org.uk/index.aspx>

1.2.4. Enseignement de la lecture

Aux fins de la présente analyse, l'enseignement de la lecture comporte schématiquement les éléments suivants:

- développement des fondations de l'acquisition de la lecture (conscience phonologique, conscience de l'écrit);
- enseignement de base de la lecture (axé sur la reconnaissance de mots, l'utilisation des correspondances graphème-phonème et fluidité); et
- enseignement de stratégies de compréhension à la lecture (voir ci-dessous pour les définitions).

Au niveau secondaire inférieur, l'enseignement de la lecture peut aussi être axé sur l'enseignement de compétences en lecture propres aux différentes matières, par exemple l'enrichissement du vocabulaire spécialisé des élèves dans chaque branche. La présente étude ne couvre cependant pas cet aspect. Pour des raisons de faisabilité, l'analyse des programmes ne s'étend pas aux lignes directrices pour l'enseignement de la lecture destinées à des enseignants autres que ceux qui enseignent la langue d'instruction.

La présente section analyse comment les documents d'orientation du primaire au secondaire inférieur couvrent les trois dimensions de l'enseignement de la lecture sélectionnées pour cette analyse. Comme l'indique l'analyse de la littérature, il convient de garder à l'esprit que ces différentes dimensions sont liées au niveau de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les indicateurs envisagés pour chaque dimension de l'enseignement de la lecture sont précisés ci-dessous. Dans les documents d'orientation, ils peuvent prendre la forme d'objectifs d'apprentissage, de contenu d'apprentissage ou d'activités d'apprentissage.

Avant d'analyser en détail la façon dont les documents d'orientation abordent l'enseignement de la lecture, ce chapitre aborde l'importance que ces documents d'orientation accordent à l'enseignement de la lecture afin de donner une idée des différences entre pays. Dans la plupart des pays, les documents d'orientation couvrent les trois dimensions de l'enseignement de la lecture de façon similaire (détailée ou non). Les documents d'orientation d'Irlande, de Grèce, d'Espagne, du Luxembourg, de Slovénie, de Finlande, du Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord) et de la Turquie sont les plus détaillés dans au moins deux des trois dimensions de l'enseignement de la lecture. À l'autre extrémité de l'échelle, en Slovaquie (aux niveaux primaire et secondaire inférieur) et en Suède, les objectifs d'apprentissage liés à l'enseignement de la lecture sont nettement plus concis. En Suède, les documents d'orientation définissent une orientation générale pour chaque branche et précisent les objectifs que les élèves sont censés atteindre en termes de connaissances d'attitudes, etc. Il revient alors aux enseignants de déterminer comment ces objectifs doivent être atteints; il n'existe pas de lignes directrices centrales concernant les différents éléments constitutifs d'un même sujet. En Slovaquie, les programmes centraux pour l'enseignement primaire et pour le secondaire inférieur fixent uniquement des objectifs d'apprentissage larges qui doivent être atteints à la fin de chaque niveau.

En Belgique (Communautés française et flamande) et aux Pays-Bas, les documents d'orientation centralisés analysés sont aussi particulièrement concis en ce qui concerne l'enseignement des fondations de l'acquisition de la lecture et l'enseignement de base de la lecture. En revanche, ils abordent plus en détail l'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture. Dans trois de ces cas, les objectifs d'apprentissage sont définis pour l'ensemble du niveau primaire (Communauté flamande de Belgique et Pays-Bas) ou pour la période allant de la première année du pré primaire à la 8^e année de scolarité obligatoire (Communauté française de Belgique). Cela pourrait expliquer pourquoi les objectifs ne mentionnent guère ou pas du tout les fondations de l'acquisition de la lecture ou les compétences de base qui sont censées avoir été maîtrisées à un stade antérieur du processus.

Fondations de l'acquisition de la lecture

Afin de jeter les bases de l'apprentissage de la lecture, les fondations de l'acquisition de la lecture sont développées à travers une série d'activités qui n'impliquent pas le décodage réel de textes écrits. L'amélioration de la conscience phonologique des enfants (c'est-à-dire de leur capacité à diviser le langage parlé en unités de sons telles que les syllabes ou les phonèmes) contribue à cette préparation. L'autre élément majeur de l'alphabétisation émergente est le développement des conceptions et des connaissances des élèves concernant l'écrit, qui doit les aider à conceptualiser l'écrit en tant que représentation du langage parlé. Le résultat de cet apprentissage est aussi appelé «conscience de l'écrit».

Les données disponibles semblent indiquer que l'acquisition des fondations de l'acquisition de la lecture à un âge précoce facilite le développement futur de la lecture chez les enfants (Tafa, 2008). Les programmes de la plupart des pays pour le niveau pré primaire comportent des objectifs d'apprentissage ou des contenus pédagogiques liés aux indicateurs sélectionnés pour la promotion des connaissances phonologiques et de la conscience de l'écrit⁽²⁸⁾ (voir figure 1.1). Les documents d'orientation centraux de Belgique (Communauté française) et des Pays-Bas sont les seuls à ne faire aucune référence à la conscience phonologique et à ne mentionner que très brièvement la conscience de l'écrit. Par ailleurs, certains documents d'orientation pour le niveau pré primaire ne mentionnent aucun des indicateurs retenus dans la présente analyse pour aborder la conscience de l'écrit (Estonie et Hongrie).

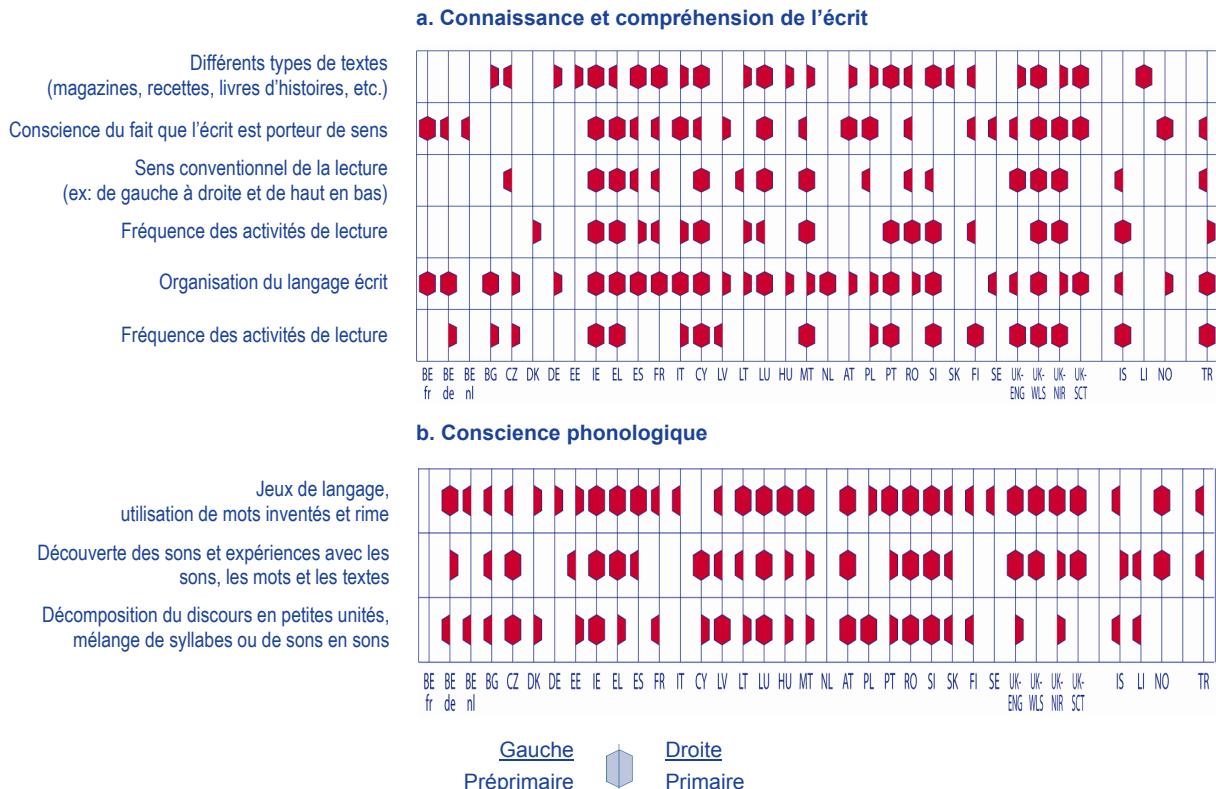
La plupart des pays continuent de mentionner des objectifs d'apprentissage ou des activités liées à la conscience de l'écrit et aux connaissances phonologiques dans leurs documents d'orientation destinés à l'enseignement primaire. En Bulgarie, en France, en Italie, en Finlande, au Liechtenstein et en Turquie, les documents d'orientation ne contiennent plus de références aux indicateurs sélectionnés pour aborder l'enseignement de la conscience phonologique, comme les jeux de langage ou la reconnaissance des sons dans le discours. Cependant, à l'exception du Liechtenstein, ils font tous référence à l'enseignement des correspondances entre les sons et les mots aux élèves, ce qui pourrait englober certains aspects de la conscience phonologique.

L'importance accordée aux fondations de l'acquisition de la lecture varie d'un pays à l'autre. On trouve une couverture très complète de ces aspects dans les programmes nationaux de l'enseignement primaire et/ou pré primaire de 13 pays⁽²⁹⁾. Leurs documents d'orientation comprennent au moins quatre des six indicateurs identifiés dans la présente analyse pour couvrir la conscience de l'écrit, et deux ou trois des indicateurs relatifs à la conscience phonologique.

⁽²⁸⁾ Cette analyse ne prend pas en considération le document d'orientation danois du niveau pré primaire (règlement sur l'enseignement maternel).

⁽²⁹⁾ Grèce, Irlande, Espagne, France, Luxembourg, Malte, Portugal, Roumanie, Slovénie, Finlande, Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR), Islande et Turquie.

◆◆◆ **Figure 1.1. Fondations de l'acquisition de la lecture dans les documents d'orientation, enseignement pré primaire et primaire, 2009/2010.**



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Danemark: ce diagramme ne prend pas en considération les documents d'orientation du niveau pré primaire portant sur les compétences en lecture et écriture, comme par exemple le règlement sur l'enseignement maternel.

Luxembourg: données non vérifiées par l'unité nationale Eurydice.



Enseignement de base de la lecture

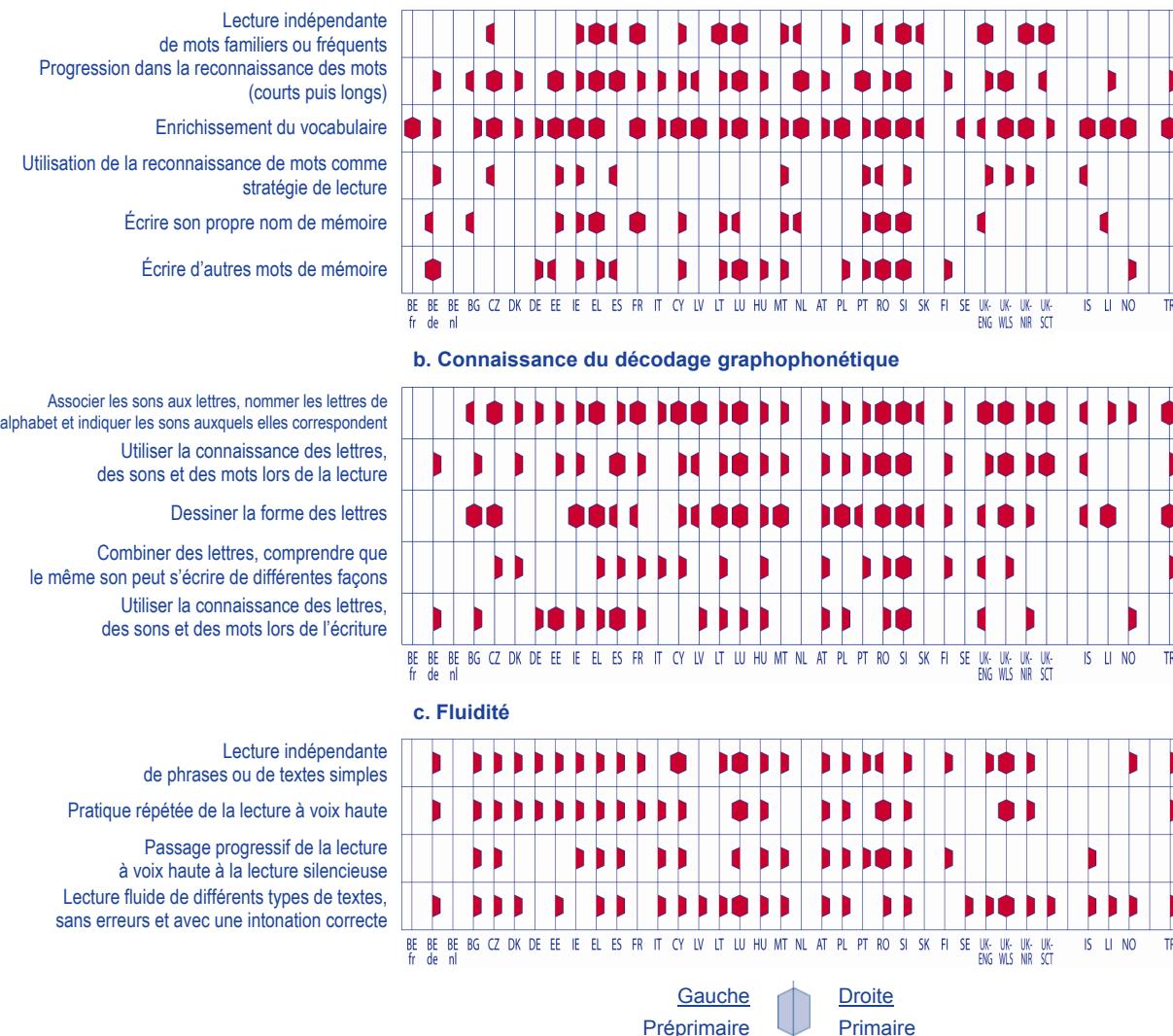
L'enseignement de base de la lecture est axé sur le développement de la reconnaissance des mots, l'utilisation des correspondances graphème-phonème⁽³⁰⁾ (décodage graphophonétique) et la fluidité de lecture. Comme indiqué ci-dessus, il peut être facilité par un renforcement de la conscience phonologique. Tous ces éléments de l'enseignement de base de la lecture jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture et dans la progression vers la «lecture pour apprendre».

Comme l'indique la figure 1.2, la grande majorité des programmes prévoient aux moins deux types différents d'indicateurs liés à la reconnaissance des mots, à la fluidité et à la connaissance des correspondances graphème-phonème. Les pays couvrant de la façon la plus complète l'enseignement de base de la lecture sont l'Irlande, la Grèce, l'Espagne, Chypre, le Luxembourg, la Roumanie et la Slovénie. Leurs programmes comprennent entre six et quatre indicateurs différents relatifs à la reconnaissance des mots et au décodage graphophonétique, et au moins trois indicateurs pour la fluidité.

⁽³⁰⁾ Les correspondances graphème-phonème sont les relations entre les symboles et les sons utilisées pour décoder les mots. Les relations de base entre les symboles et les sons (correspondances lettre-son, combinaison de lettres pour former des mots simples) sont enseignées principalement en début de scolarité. L'enseignement du décodage graphophonétique de plus haut niveau couvre par exemple la syllabification et l'utilisation de préfixes et de suffixes.

◆◆◆ **Figure 1.2. Compétences de base en lecture dans les documents d'orientation, enseignement pré primaire et primaire, 2009/2010.**

a. Identification / reconnaissance de mots



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Danemark: ce diagramme ne prend pas en considération les documents d'orientation du niveau pré primaire portant sur les compétences en lecture et écriture, comme par exemple le règlement sur l'enseignement maternel.

Luxembourg, Malte: données non vérifiées par l'unité nationale Eurydice.

L'enseignement de base de la lecture commence généralement au niveau pré primaire, avec l'enseignement d'aspects liés à la reconnaissance des mots et/ou aux relations entre les lettres et les sons. Toutefois, en Italie et en Finlande, l'enseignement de base de la lecture commence à l'école primaire. C'est également le cas à Malte, à ceci près qu'en fin d'enseignement maternel, les enfants jugés aptes peuvent être invités à écrire des lettres ou des mots simples.

Comme indiqué ci-dessus, en Belgique (Communautés française et flamande), aux Pays-Bas, en Slovaquie et en Suède, les documents d'orientation pour le primaire ne font guère mention des différents éléments de l'enseignement de base de la lecture. Ils contiennent cependant tous des objectifs ou des objectifs de résultats qui, de façon implicite ou explicite, nécessitent la maîtrise des compétences de base en lecture par les élèves. Dans les documents d'orientation suédois, par exemple, l'objectif général en la matière prévoit que les élèves doivent être capables de lire de façon fluide des textes de plus en plus difficiles tout au long de l'enseignement primaire.

En ce qui concerne la continuité de l'enseignement des compétences de base en lecture tout au long de l'enseignement primaire, les documents de programme indiquent des schémas très similaires dans les différents pays en matière de reconnaissance des mots et de fluidité. Cette comparaison tient compte uniquement des programmes des pays qui précisent des objectifs d'apprentissage pour chaque cycle d'enseignement ou chaque tranche d'âge dans l'enseignement primaire (voir section 1.2.3). Dans la plupart des pays analysés, il est clair que la reconnaissance de mots et le développement de la fluidité de lecture sont encouragés tout au long de l'enseignement primaire. La Lettonie est le seul pays où les objectifs relatifs au développement de la fluidité de lecture ne sont pas introduits au début de l'enseignement primaire, mais plutôt vers le milieu.

La situation est plus hétérogène en ce qui concerne l'enseignement du décodage graphophonétique. Les pays et régions qui précisent des objectifs d'apprentissage pour chaque cycle d'enseignement ou chaque tranche d'âge dans l'enseignement primaire ont adopté deux approches principales de la connaissance de la correspondance graphème-phonème (voir section 1.3). Dans environ deux tiers de ces pays ou régions, les documents d'orientation indiquent que le développement du décodage graphophonétique doit se poursuivre jusqu'à la fin de l'enseignement primaire. Dans les autres pays⁽³¹⁾, l'enseignement du décodage graphophonétique se termine plus tôt, généralement vers le milieu de l'enseignement primaire, soit entre 7 et 10 ans. En Belgique (Communauté française) et en Islande, les documents d'orientation analysés ne mentionnent pas l'enseignement du décodage graphophonétique au niveau primaire.

Dans les cas où les documents d'orientation recommandent de poursuivre l'apprentissage du décodage graphophonétique tout au long de l'enseignement, les lignes directrices peuvent porter sur le décodage graphophonétique de base ainsi que sur le décodage graphophonétique avancé. Par exemple, le programme d'anglais de primaire en Irlande contient différents objectifs de contenu liés au développement du décodage graphophonétique tout au long de l'enseignement primaire. L'accent est d'abord mis sur l'enseignement des compétences de base en matière de correspondance graphème-phonème aux enfants de maternelle, par exemple former les lettres de l'alphabet et reconnaître certaines relations entre les lettres et les sons. À partir de 6 ans, l'accent est mis sur l'utilisation des relations graphème-phonème (relations entre les lettres et les sons) pour identifier des mots simples non familiers. Cet apprentissage couvre par exemple la syllabification, l'utilisation de mots-racines, de préfixes et de suffixes. Au cours des deux dernières années de l'enseignement primaire, les élèves devraient maîtriser l'application des règles du décodage graphophonétique.

Comme indiqué dans l'analyse de la littérature, il semble que les élèves qui apprennent à lire dans des langues présentant des structures orthographiques et syllabiques complexes aient besoin de plus de temps pour apprendre et appliquer les correspondances graphème-phonème que les élèves qui apprennent à lire dans des langues à l'orthographe systématique (Seymour et al., 2003). Par conséquent, pour les langues possédant des structures orthographiques et syllabiques complexes, il est préférable de ne pas interrompre trop tôt l'enseignement du décodage graphophonétique. Dans tous les pays possédant des langues à l'orthographe complexe et dont les programmes analysés abordent en détail les compétences de base en lecture, à savoir le Danemark, l'Irlande, la France, le Portugal et le Royaume-Uni, les lignes directrices relatives à l'enseignement du décodage graphophonétique s'appliquent à tous les cycles ou toutes les années de l'enseignement primaire.

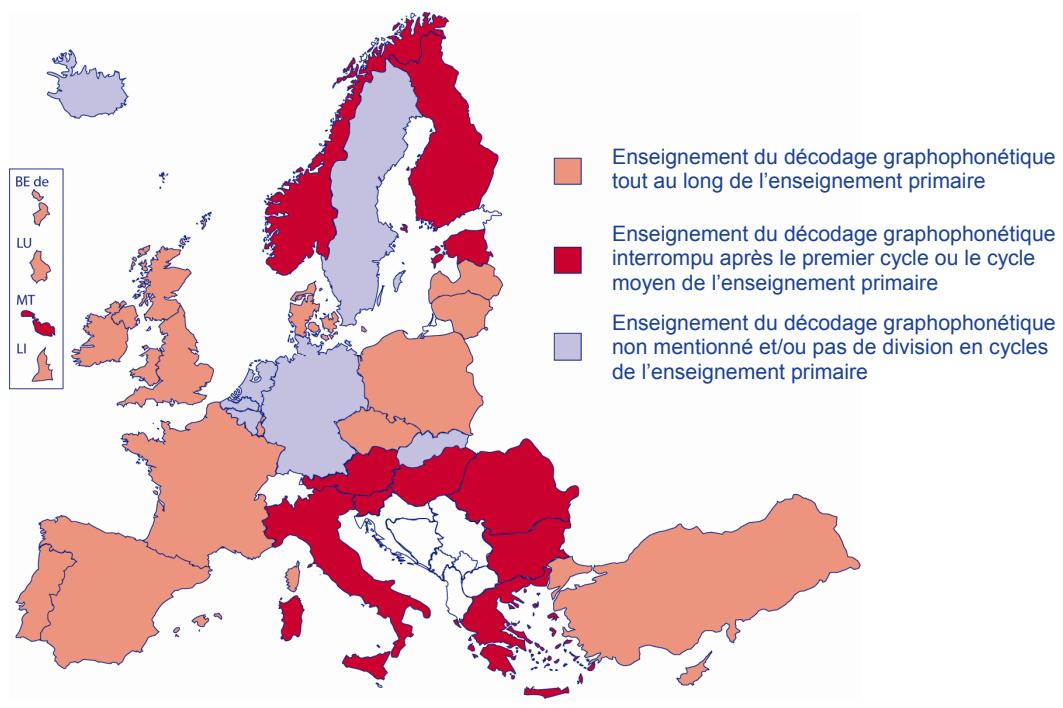
Les lignes directrices centrales diffèrent également dans la façon dont elles décrivent l'enseignement des compétences en matière de correspondances graphème-phonème. La grande majorité⁽³²⁾ mentionnent explicitement les compétences des élèves dans l'établissement de relations entre les sons des mots et des lettres ou groupes de lettres. En Belgique (Communauté germanophone), en Allemagne et au Liechtenstein, cependant, les programmes centraux ne font pas directement référence à ces relations. Ils recommandent tous des activités liées au développement des connaissances graphémiques des élèves et à l'écriture de lettres et de mots, mais ils n'insistent pas sur la capacité des élèves à relier des lettres ou groupes de lettres à des sons. L'absence de

⁽³¹⁾ Bulgarie, Estonie, Grèce, Italie, Hongrie, Malte, Autriche, Roumanie, Slovénie, Finlande et Norvège.

⁽³²⁾ À l'exception, bien entendu, des cinq pays ou régions dont les documents d'orientation abordent à peine l'enseignement de base de la lecture: Belgique (Communauté française et Communauté flamande), Pays-Bas, Slovaquie et Suède.

références directes à l'enseignement du décodage graphophonétique dans les programmes centraux reflète peut-être un souhait politique de ne pas prescrire des méthodes d'enseignement trop spécifiques. En Allemagne, cependant, on trouve des références explicites aux relations entre les lettres et les sons dans les programmes définis au niveau des Länder.

◆◆◆ **Figure 1.3. Continuité de l'enseignement du décodage graphophonétique tout au long de l'enseignement primaire selon les documents d'orientation, 2009/2010.**



Source: Eurydice.

Note explicative

La continuité de l'enseignement du décodage graphophonétique tout au long de l'enseignement a été analysée uniquement pour les pays qui définissent des objectifs d'apprentissage pour chaque cycle d'enseignement ou chaque tranche d'âge. Pour plus de détails concernant les pays appartenant à la troisième catégorie (pas de mention de l'enseignement du décodage graphophonétique et/ou enseignement primaire non divisé en cycles), voir la section 1.2.3 relatif aux objectifs d'apprentissage.

Note spécifique par pays

Luxembourg: données non vérifiées par l'unité nationale Eurydice.



Stratégies de compréhension à la lecture

Comme l'indique l'analyse de la littérature (voir section 1.1), la compréhension à la lecture est facilitée par une bonne maîtrise de la reconnaissance des mots et un degré de fluidité élevé. Ces deux conditions préalables ne suffisent toutefois pas à garantir une bonne compréhension des textes. Pour extraire et créer du sens à partir de textes écrits, il faut mettre en œuvre des processus linguistiques et cognitifs qui interagissent en cours de lecture. Ces processus cognitifs concernent une série de stratégies de compréhension. Comme le souligne l'analyse de la littérature, un enseignement explicite des stratégies de compréhension peut améliorer la compréhension à la lecture chez des lecteurs présentant des capacités différentes. Les derniers résultats de PISA indiquent également que les élèves qui maîtrisent des stratégies de compréhension à la lecture obtiennent de meilleurs résultats en lecture que les autres. Les élèves qui maîtrisent des stratégies efficaces de synthèse des textes et qui utilisent fréquemment des stratégies pour contrôler leur propre compréhension pendant la lecture, notamment, obtiennent généralement de meilleurs résultats sur l'échelle des performances en lecture que les élèves qui n'utilisent pas de telles stratégies (OCDE, 2010d).

L'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture devrait faire partie de l'enseignement de la lecture tout au long de la scolarité obligatoire. En fait, il se pourrait que l'apprentissage de la lecture

de façon séquentielle (acquisition de compétences de base en lecture, puis acquisition de stratégies de compréhension) ne favorise pas la motivation des élèves et ne les aide pas à se former une identité en tant que lecteurs. Il est également crucial de poursuivre l'enseignement explicite des compétences de compréhension à la lecture au-delà du primaire.

On notera que le niveau pré primaire joue déjà un rôle dans la mise en place des fondements nécessaires à l'enseignement ultérieur de compétences de compréhension à la lecture, à travers des activités axées sur la compréhension de textes lus à voix haute par l'enseignant. Cependant, comme l'explique la section consacrée à la méthodologie (voir section 1.2.1), les informations liées à la compréhension orale recueillies dans les documents d'orientation ne sont pas suffisamment fiables pour être reprises dans cette analyse.

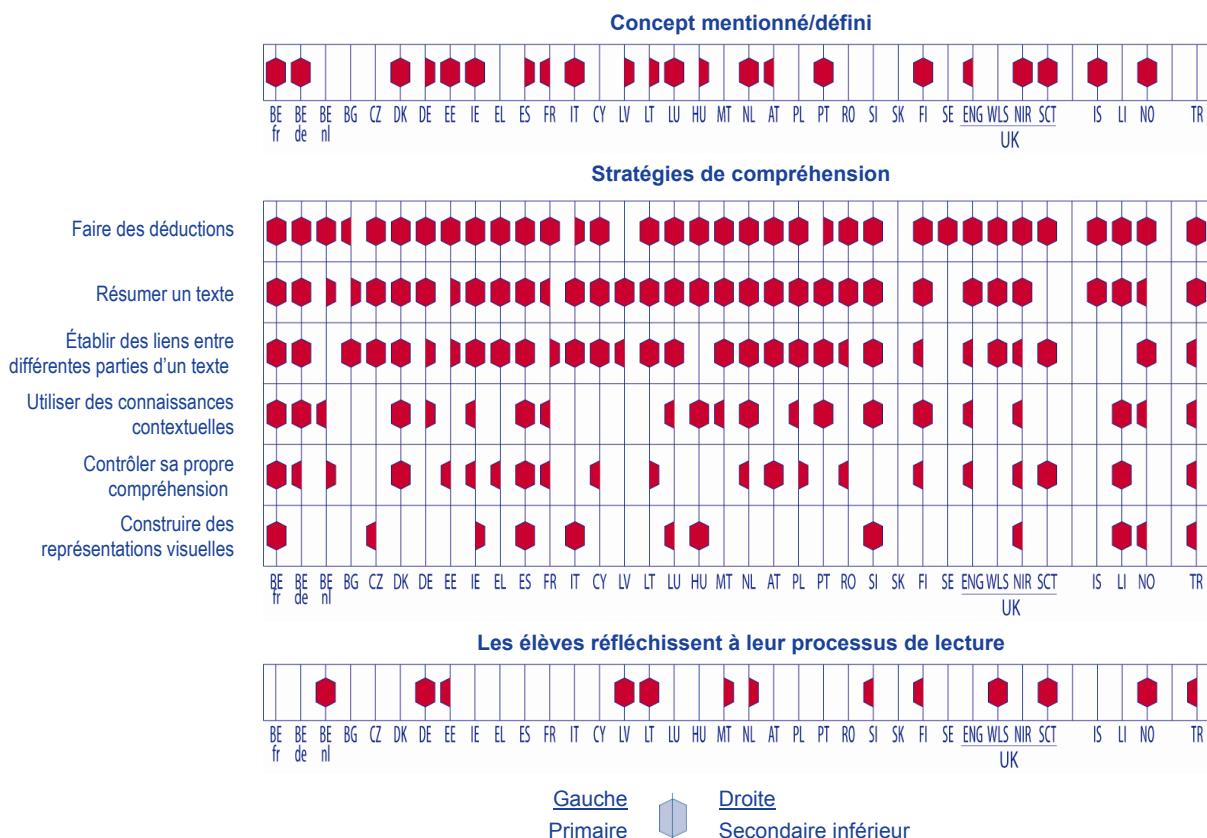
Afin d'évaluer l'importance que les programmes nationaux pour l'enseignement primaire et le secondaire inférieur accordent à l'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture, nous avons envisagé les stratégies ou processus suivants utilisés pour améliorer la compréhension des élèves.

- **Faire des déductions ou des interprétations** lors de la lecture de textes et de données sous forme graphique: extraire un sens au-delà du sens littéral; générer des questions à partir du texte et y répondre; tirer des conclusions sur la base d'un texte; associer un texte à des images.
- **Résumer un texte et se concentrer de façon sélective sur les informations les plus importantes:** identifier les idées principales en les distinguant des éléments secondaires des textes; créer une structure avec des titres intermédiaires; identifier les principaux personnages, événements ou éléments d'œuvres littéraires.
- **Établir des liens entre différentes parties d'un texte:** utiliser les caractéristiques d'organisation d'un texte (titres, sommaire, index) pour trouver des informations; émettre des hypothèses concernant le contenu ou le genre d'un texte et vérifier ces hypothèses; reconnaître la structure (introduction, parties principales, fin, parties narratives, dialogues, etc.); dans le cas de textes littéraires, établir la chronologie des événements.
- **Utiliser des connaissances contextuelles:** faire le lien entre des textes écrits et son expérience, sa culture et ses connaissances personnelles avant, pendant et après la lecture.
- **Vérifier/contrôler sa propre compréhension:** clarifier les mots et les passages qui ne sont pas immédiatement compris; poser des questions et utiliser des outils de référence; relire les passages peu clairs; reformuler une partie du texte en utilisant ses propres mots.
- **Construire des représentations visuelles:** exprimer un contenu écrit par des dessins, esquisser les étapes d'un texte sous la forme d'un diagramme; traduire un texte en graphiques, tableaux ou grilles ou dans un contexte plus littéraire; imaginer les espaces d'une scène lors de la lecture d'une pièce de théâtre.

Deux autres indicateurs ont également été examinés, à savoir la mention et/ou définition du concept de «stratégies de compréhension à la lecture» et toute référence au fait que les élèves réfléchissent à leurs propres processus de lecture.

Tous les pays définissent des objectifs spécifiques en compréhension à la lecture au niveau primaire et secondaire inférieur, et la grande majorité des programmes comprennent des parties ou des sections spécifiques qui évoquent les stratégies de compréhension à la lecture. Dans environ deux tiers des pays ou régions, les documents d'orientation utilisent une expression globale pour désigner l'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture, mais la terminologie utilisée peut varier. Aux Pays-Bas, par exemple, les objectifs fondamentaux de l'enseignement secondaire mentionnent des «stratégies d'acquisition d'informations à partir de textes écrits». Le programme portugais pour l'enseignement fondamental mentionne des «stratégies pour la construction du sens», tandis qu'en Finlande et au Royaume-Uni (Angleterre), les documents d'orientation font référence à l'enseignement de «stratégies d'amélioration de la compréhension de textes».

◆◆◆ **Figure 1.4. Stratégies de compréhension à la lecture dans les documents d'orientation, enseignement primaire et secondaire inférieur, 2009/2010.**



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Luxembourg, Malte: données non vérifiées par l'unité nationale Eurydice.

Roumanie: pour l'enseignement secondaire inférieur, seuls les documents d'orientation relatifs aux quatre premières années du *Gimnaziu* (élèves de 10 à 14 ans) ont été pris en considération pour ce diagramme.



Cependant, seul le programme danois fournit une définition détaillée et globale des stratégies de compréhension à la lecture:

«Une stratégie de compréhension à la lecture est une activité mentale initiée par le lecteur pour comprendre un texte avant, pendant et après la lecture. Quand ils lisent un texte, les bons lecteurs utilisent inconsciemment une série de stratégies de compréhension. Ces stratégies consistent par exemple à activer leurs connaissances contextuelles, à poser des questions sur le texte ou à utiliser leur connaissance du type de texte concerné afin de comprendre plus aisément la structure linguistique et les liens au sein du texte. Les lecteurs ayant des difficultés ne possèdent qu'un maigre répertoire de stratégies de compréhension à la lecture et décident souvent de poursuivre leur lecture d'un texte même s'ils ne le comprennent pas» (Objectifs communs pour le danois, 2009, p. 38).

Le programme danois met également en évidence le fait que, moyennant un enseignement approprié, les stratégies de compréhension à la lecture peuvent servir à améliorer les compétences des bons lecteurs comme des lecteurs en difficulté.

Tous les programmes nationaux mentionnent entre une et six des stratégies de compréhension présentées à la figure 1.4 pour décrire l'enseignement de la compréhension à la lecture. La seule exception est la Slovaquie, dont le programme national ne mentionne aucun de ces processus d'amélioration de la compréhension à la lecture. Les programmes bulgare, letton, suédois et islandais ne mentionnent également qu'un nombre limité de stratégies de compréhension à la lecture. Ces programmes mentionnent au plus deux processus différents d'amélioration de la compréhension à la lecture par niveau d'enseignement.

Le nombre limité de stratégies de compréhension mentionnées dans les documents d'orientation peut être lié aux variations des pratiques des enseignants signalées par PIRLS 2006 (voir Mullis et al. 2007, p. 217). En Suède et en Islande, par exemple, les élèves effectuent des tâches de compréhension à la lecture moins souvent que dans la plupart des pays européens. C'est également le cas en Autriche, où les normes relatives au développement de la compréhension à la lecture des élèves à la fin des années 4 et 8 ont été introduites après 2006, plus précisément en janvier 2009. En Islande, 40 % des enseignants de quatrième année disent demander à leurs élèves d'«identifier les principales idées du texte qu'ils ont lu» au moins une fois par semaine, et moins de 1 % de ces enseignants disent demander à leurs élèves de décrire le style ou la structure du texte. En Suède, environ 19 % des élèves sont invités à faire des prédictions, et 5 % seulement sont invités au moins une fois par semaine à décrire le style ou la structure d'un texte. Dans certains de ces pays, il semble que seules les stratégies de synthèse de textes soient régulièrement utilisées. En Autriche et en Suède, entre 80 et 90 % des élèves sont invités au moins une fois par semaine à «expliquer ou étayer leur interprétation de ce qu'ils ont lu».

Il semble cependant que les tâches de compréhension à la lecture soient fréquentes en pratique dans deux autres pays dont les documents d'orientation ne mentionnent que peu de stratégies de compréhension à la lecture (Bulgarie et Lettonie). En Bulgarie, par exemple, tous les enseignants de quatrième année (100 %) disent demander à leurs élèves au moins une fois par semaine d'«expliquer ou d'étayer leur interprétation de ce qu'ils ont lu», d'«identifier les principales idées du texte qu'ils ont lu» et de «faire des généralisations ou des déductions» (*Ibid.*).

Ces données suggèrent une utilisation différente des programmes dans les pays européens. En Autriche et dans les deux pays scandinaves mentionnés ci-dessus, les stratégies de compréhension à la lecture étaient ou sont mentionnées moins souvent dans le programme et sont également utilisées moins souvent par les enseignants. Dans d'autres pays, les enseignants enseignent différentes stratégies de compréhension à la lecture dans leur travail quotidien, bien que certaines de ces stratégies ne soient pas mentionnées dans le programme.

Comme indiqué dans l'analyse de la littérature, l'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture est plus efficace quand il combine l'utilisation de plusieurs stratégies. Au niveau primaire, les programmes de 12 pays⁽³³⁾ prévoient un large éventail de stratégies différentes (cinq ou six) pour améliorer la compréhension à la lecture des élèves. Seuls la Belgique (Communauté française), le Danemark, l'Espagne, la Slovénie et le Liechtenstein possèdent des documents d'orientation offrant un éventail de stratégies aussi large au niveau secondaire inférieur. En outre, dans la majorité des pays dont les documents d'orientation pour le niveau primaire mentionnent au moins trois des six stratégies essentielles de compréhension à la lecture sélectionnées pour cette analyse, ce nombre diminue au niveau du secondaire inférieur. La France, la Roumanie, le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord), la Norvège et la Turquie sont les pays où l'on constate la diminution la plus importante du nombre de stratégies de compréhension à la lecture mentionnées entre les documents d'orientation du primaire et du secondaire inférieur. Dans ces pays, les documents d'orientation pour le secondaire inférieur mentionnent seulement deux stratégies de compréhension à la lecture (à savoir «faire des déductions» et «résumer des textes ou établir des liens entre différentes parties d'un texte»), alors que les documents d'orientation du primaire mentionnent entre quatre et six stratégies.

On peut identifier des tendances claires quant à la présence des différentes stratégies dans les documents d'orientation pour le niveau primaire et le niveau secondaire inférieur. Les stratégies les plus fréquemment mentionnées sont «faire des déductions» et «résumer un texte», suivies de près par «établir des liens entre différentes parties d'un texte». Les références à l'«utilisation de connaissances contextuelles» et au «contrôle de sa propre compréhension» sont moins fréquentes, on les retrouve dans environ la moitié des pays. Enfin, la «construction de représentations visuelles» est la stratégie la moins fréquente, puisqu'elle n'est mentionnée que dans les documents d'orientation de douze pays.

⁽³³⁾ Belgique (Communautés française et germanophone), Danemark, Irlande, Espagne, Luxembourg, Pays-Bas, Slovénie, Finlande, Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord), Liechtenstein, Norvège et Turquie.

Le contrôle de sa propre compréhension est un aspect très important de la compréhension à la lecture, et les élèves devraient apprendre à l'intégrer dans leur répertoire de stratégies de lecture. Pour arriver à une interprétation cohérente et valide d'un texte, les lecteurs doivent pouvoir vérifier en permanence que leurs interprétations sont correctes et les adapter si nécessaire (Bianco 2010, p. 232). Ainsi, le programme d'école primaire irlandais pour la langue anglaise insiste sur l'importance du contrôle de sa propre lecture comme suit: «l'enfant devrait être capable de corriger lui-même ses erreurs de lecture lorsque ce qu'il lit n'a pas de sens».

Cependant, comme indiqué ci-dessus, le «contrôle de leur propre compréhension par les élèves» ne fait pas partie des stratégies les plus souvent mentionnées dans les programmes centraux européens. C'est notamment le cas au niveau du secondaire inférieur, où seulement neuf pays ou régions y font référence. Par ailleurs, bien que le contrôle de leur propre compréhension par les élèves puisse les aider à appliquer d'autres stratégies de compréhension, selon les documents d'orientation de France, de Pologne et de Roumanie, cette stratégie est introduite plus tardivement dans l'enseignement primaire que les autres stratégies. En Roumanie, par exemple, le contrôle de la compréhension (par ex. le fait que les élèves demandent une clarification en cas de non-compréhension du texte entendu ou lu) est introduit à partir de la quatrième année d'école primaire alors que la réalisation de synthèses est prévue à partir de la deuxième année. Contrairement à la situation de ces trois pays, le contrôle de la compréhension est la seule stratégie de compréhension explicitement mentionnée pour les deux premières années de l'enseignement primaire dans le programme national finlandais d'enseignement fondamental («en cours de lecture, les enfants commencent à vérifier qu'ils comprennent ce qu'ils lisent»).

Les données PIRLS 2006 (Mullis et al. 2007, p. 217) apportent des informations supplémentaires quant à l'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture signalé par les enseignants. Nous envisageons ici uniquement les stratégies communes à l'analyse des documents d'orientation et au questionnaire PIRLS: résumer, faire des conclusions et utiliser les connaissances contextuelles. Les données donnent à penser que le fait de résumer un texte et de se concentrer sur les informations les plus importantes (la deuxième stratégie de compréhension à la lecture la plus fréquemment mentionnée dans les documents d'orientation) est de loin la stratégie la plus fréquemment enseignée. En fait, les réponses des enseignants indiquent que la grande majorité des élèves de quatrième année (plus de 90 % en moyenne dans l'UE) sont invités au moins une fois par semaine à «identifier les principales idées de ce qu'ils ont lu», tandis qu'environ 55-57 % des élèves sont invités par leurs enseignants à utiliser ces stratégies chaque jour.

«Faire des déductions» et «utiliser des connaissances contextuelles» sont aussi des stratégies assez largement utilisées, mais moins souvent toutefois que «résumer». Les enseignants d'environ 60-70 % des élèves de quatrième année affirment demander d'utiliser au minimum leurs connaissances contextuelles, c'est-à-dire de «comparer ce qu'ils lisent à leur propre expérience» et de faire des déductions, c'est-à-dire de «faire des généralisations et des déductions sur la base de ce qu'ils ont lu» et de «faire des prédictions concernant les événements à venir dans le texte qu'ils sont en train de lire».

La prédominance du résumé parmi les stratégies de compréhension à la lecture que les élèves de quatrième année sont invités à appliquer soulève certaines questions. Elle donne à penser que, pour développer les compétences de compréhension à la lecture des élèves, les enseignants se basent parfois sur une seule stratégie. Cependant, comme indiqué ci-dessus, l'enseignement de stratégies de compréhension est plus efficace quand il s'inscrit dans un contexte dans lequel diverses stratégies sont expliquées, démontrées et pratiquées.

Le dernier indicateur utilisé pour illustrer l'importance accordée aux stratégies de compréhension à la lecture dans les programmes centraux, c'est-à-dire les références au fait que les élèves réfléchissent à leur propre lecture, ne se trouve que dans neuf pays ou régions au niveau primaire et dans neuf pays au niveau secondaire. Cependant, l'idée que les élèves réfléchissent à leur propre processus de lecture est un élément central de tout programme d'enseignement de la compréhension à la lecture. Cette dimension métacognitive implique que les élèves aient conscience des différentes stratégies de compréhension existantes et qu'ils soient capables de faire un choix raisonné parmi elles lorsqu'ils éprouvent des difficultés à comprendre le sens du texte. Le curriculum lituanien pour l'enseignement

primaire et secondaire inférieur est le seul à donner des exemples concrets de compétences métacognitives utilisées pour améliorer la compréhension à la lecture. Les élèves des années 7 et 8 devraient être en mesure d'expliquer quelles stratégies de lecture leur ont été utiles pour surmonter certains problèmes, et ils devraient se fixer des objectifs personnels en vue du développement de leurs propres compétences de compréhension.

Les références aux compétences métacognitives rencontrées dans d'autres programmes sont plus larges et plus théoriques. Par exemple, les objectifs finaux en lecture pour la fin de l'enseignement secondaire inférieur en Belgique (Communauté flamande) comprennent des références à la planification, à la mise en œuvre et à l'évaluation par les élèves de leurs propres tâches de lecture. Au pays de Galles, le programme d'anglais fait référence au développement des compétences des élèves à travers un processus d'enseignement qui doit en faire des «lecteurs réfléchis». Le programme norvégien relatif à l'enseignement obligatoire souligne l'importance d'accorder de l'attention à la compréhension par les élèves de leur propre développement en tant que lecteurs et rédacteurs. Les objectifs énumérés dans le programme fondamental finlandais prévoient que les élèves des années 3 à 5 de l'enseignement obligatoire doivent s'habituer à se percevoir et à s'évaluer en tant que lecteurs. Enfin, dans les objectifs essentiels de l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, la mobilisation des compétences métacognitives des élèves est associée aux compétences linguistiques en général, et pas spécifiquement aux compétences en lecture.

1.2.5. Goût de la lecture

Le fait de développer un grand intérêt pour la lecture contribue de façon significative à l'acquisition de compétences en lecture (voir section 1.1). En outre, dans notre société de la connaissance, des compétences de haut niveau en lecture sont indispensables à la réussite des élèves dans leur parcours scolaire et dans leur vie adulte. Il est crucial de promouvoir l'intérêt pour la lecture des élèves le plus tôt possible et de façon durable. Tous les programmes d'enseignement primaire et/ou secondaire inférieur font référence à l'importance de promouvoir l'intérêt et le goût des élèves pour la lecture. Le programme autrichien, par exemple, indique que le plaisir de lire devrait guider l'enseignement dès le début. Le programme finlandais insiste sur la nécessité de préserver en permanence l'attitude positive des élèves à l'égard de la lecture.

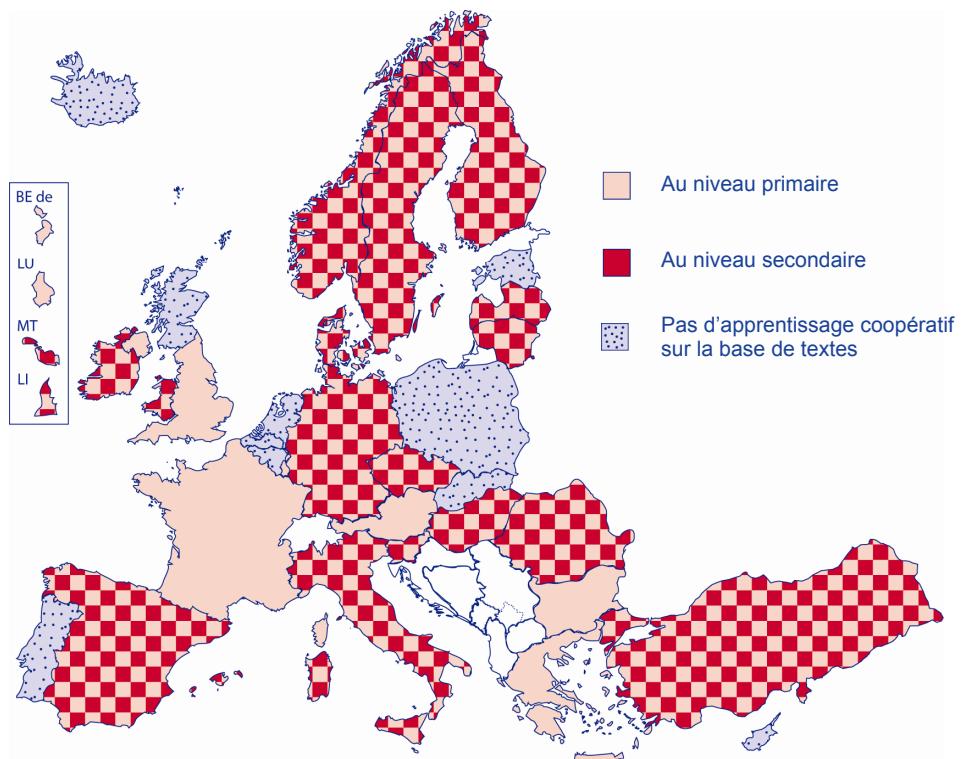
Il existe différentes façons d'atteindre cet objectif: l'apprentissage coopératif sur la base de textes, diversifier les types d'écrits à lire, laisser les élèves lire ce qu'ils aiment, et visiter des lieux ou des personnes qui valorisent les livres sont quelques-unes des plus importantes méthodes suggérées par la recherche scientifique et les programmes des pays européens.

L'apprentissage coopératif sur la base de textes consiste à faire travailler les élèves de concert autour d'un texte écrit et à leur permettre de dégager une interprétation et un sens à travers un processus de groupe (Biancarosa et Snow 2006, p. 17). Ces mesures peuvent effectivement être une bonne façon d'encourager le goût de la lecture, surtout chez les élèves ayant des difficultés en lecture (voir section 1.1).

Les programmes d'école primaire de 26 systèmes éducatifs contiennent des lignes directrices en matière d'apprentissage coopératif par la lecture de textes. Dans tous ces programmes, les lignes directrices couvrent tous les cycles ou toutes les années du primaire. Les seules exceptions sont la Belgique (Communauté germanophone), la France et l'Autriche, dont les programmes du premier cycle ne mentionnent pas ces principes directeurs. Au niveau secondaire inférieur, 18 systèmes éducatifs font référence à l'apprentissage coopératif sur la base de textes.

La plupart des pays assurent une continuité entre les deux niveaux d'enseignement, puisque les programmes qui utilisent cette approche au niveau primaire continuent de l'utiliser au niveau du secondaire inférieur. Les seules exceptions sont la Belgique (Communauté germanophone), la Bulgarie, la Grèce, la France, le Luxembourg, l'Autriche et le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord).

◆◆◆ **Figure 1.5. Apprentissage coopératif sur la base de textes dans les documents d'orientation, niveaux primaire et secondaire inférieur, 2009/2010.**



Source: Eurydice.

Note explicative

L'apprentissage coopératif sur la base de textes consiste à faire travailler les élèves de concert autour d'un texte écrit et à leur permettre de tirer une interprétation et un sens à travers un processus de groupe (Biancarosa et Snow 2006, p. 17).

Notes spécifiques par pays

Luxembourg: données non vérifiées par l'unité nationale Eurydice.

Roumanie: pour l'enseignement secondaire inférieur, seuls les documents d'orientation relatifs aux quatre premières années du *Gimnaziu* (élèves de 10 à 14 ans) ont été pris en considération pour ce diagramme.



Selon les données PIRLS, l'apprentissage coopératif sur la base de textes semble largement répandu dans les écoles européennes. Dans les pays de l'UE participant à l'enquête IEA, environ 71 % des élèves de quatrième année sont invités au moins une fois par semaine à «discuter entre eux de ce qu'ils ont lu». Comme le montrent Mullis et al. (2007, p. 224), 80 % des élèves ou plus pratiquent un apprentissage coopératif à base de textes au moins une fois par semaine en Bulgarie, en Allemagne, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en Autriche, en Roumanie et au Royaume-Uni (Angleterre). En Belgique (Communauté française), en Suède, en Islande et en Norvège, en revanche, 40 % ou moins des élèves sont invités au moins une fois par semaine à discuter entre eux de ce qu'ils ont lu.

Les élèves peuvent être invités à lire les mêmes textes et à ensuite partager leur expérience de la lecture. L'apprentissage collaboratif sur la base de textes peut aussi faire suite à une pratique de la lecture individuelle et indépendante. Le programme irlandais, par exemple, stipule que les élèves devraient être capables de recommander des livres à d'autres personnes et de recevoir des recommandations de leur part. Les programmes du Danemark, d'Irlande, d'Italie, du Luxembourg et de Suède indiquent que les élèves devraient travailler ensemble sur les mêmes textes. En Finlande et en Suède, il est conseillé aux enseignants de faire participer les élèves dès leur plus jeune âge à des discussions sur les expériences littéraires communes et les caractéristiques propres à la littérature. Selon le programme danois, le fait de travailler sur des textes communs est important pour encourager la curiosité des élèves.

Selon la littérature, l'apprentissage coopératif sur la base de textes produit également des gains cognitifs importants. Les interactions multiples entre élèves stimulent leur développement cognitif, ce qui augmente leurs capacités d'apprentissage non seulement en lecture, mais dans toutes les matières du programme (Baker et Wigfield (1999); Guthrie et Wigfield (2000)). Le fait de devenir un lecteur compétent a également un impact sur le goût de la lecture, qui facilite à son tour l'acquisition de compétences en lecture. L'importance de ce cercle vertueux pour promouvoir la fluidité de lecture est clairement indiquée dans le programme du Royaume-Uni (Angleterre): «le fait de lire avec assurance et de façon autonome peut promouvoir l'intérêt et le goût des élèves pour la lecture». En d'autres termes, si l'intérêt pour la lecture contribue à l'acquisition de compétences en lecture, les compétences en lecture contribuent également à stimuler l'intérêt des élèves.

Les programmes européens indiquent explicitement d'autres approches visant à simuler le goût de la lecture des élèves. En Irlande, par exemple, les élèves sont invités à exprimer leur préférence pour des genres ou des auteurs particuliers. À Chypre, dès la première année d'école, le programme laisse aux élèves un certain temps pour lire librement les livres qu'ils apprécient. Le fait d'inviter des auteurs pour enfants dans les écoles, comme le prévoit le programme irlandais, ou de visiter des lieux d'appréciation du livre tels que les bibliothèques, comme le prévoient les programmes espagnol et luxembourgeois, peut également promouvoir l'intérêt des élèves pour la lecture. À Chypre, le programme cite les concours de lecture comme exemple d'activités scolaires susceptibles de promouvoir le goût de la lecture.

Tout en suggérant clairement l'utilisation de textes divers pour la lecture, les programmes de plusieurs pays démontrent le souci d'encourager une attitude positive vis-à-vis de la littérature parmi les élèves. En Italie, par exemple, le premier objectif de la lecture, outre la nécessité de trouver des réponses à des questions réelles, est de tirer un plaisir esthétique des œuvres littéraires.

Neuf programmes européens (Danemark, Estonie, France, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, Portugal et Royaume-Uni (Angleterre)) fournissent une liste de titres ou d'auteurs comme exemples de ce que les élèves pourraient lire. Ces listes couvrent le primaire et le secondaire inférieur, à l'exception de la Lituanie et du Royaume-Uni, où elles ne concernent que le niveau secondaire inférieur. En France, par exemple, le ministère publie une bibliographie de 350 titres de littérature pour la jeunesse pour les élèves des années 3, 4 et 5. Au Danemark et au Portugal, les livres recommandés sont organisés en différentes catégories, par exemple les livres à lire avec les parents/enseignants et les livres destinés aux élèves qui ne lisent pas régulièrement (Portugal), ou encore les livres destinés à une lecture autonome ou au développement de la lecture (Danemark).

Outre les exemples de livres à lire, le programme danois fait référence à un canon littéraire comprenant 15 auteurs. L'objectif est de donner à chaque enfant, avant la fin de la scolarité obligatoire, la chance de découvrir ces écrivains considérés comme très importants pour la culture danoise. En Lituanie, selon le programme des années scolaires 9 et 10, les élèves devraient lire trois œuvres écrites par des auteurs classiques lituaniens.

En Irlande, le programme ne fournit aucune liste mais donne de nombreuses lignes directrices détaillées concernant ce que les élèves peuvent lire. Certaines pages, par exemple, se focalisent sur la poésie et discutent des différents types de poésie adaptés aux différentes étapes du développement des enfants à l'école primaire. Il existe aussi des recommandations concernant le contenu des bibliothèques. Ainsi, les livres doivent couvrir un mélange de fiction et de thèmes factuels, avoir des hommes et des femmes pour personnages principaux et refléter l'origine et la culture de tous les enfants de l'école.

Dans les cas où il existe des listes de livres à lire, ces listes ne sont pas définitives et semblent suffisamment larges pour permettre aux enseignants de choisir des textes adéquats en fonction des intérêts et des compétences des élèves. Dans la plupart des pays, le programme recommande également aux enseignants d'utiliser un mélange d'œuvres de fiction et d'œuvres factuelles. Comme l'indique la littérature scientifique, il est primordial de proposer un large choix aux élèves pour stimuler et préserver leur goût pour la lecture. Toutefois, outre ce principe, le fait de définir un canon littéraire et de sélectionner un petit nombre d'œuvres littéraires importantes pour la culture dans laquelle les enfants sont élevés se justifie sur le plan éducatif, puisque le fait de se familiariser avec ces œuvres peuvent aider les élèves à mieux comprendre la société et la culture dans lesquelles ils vivent.

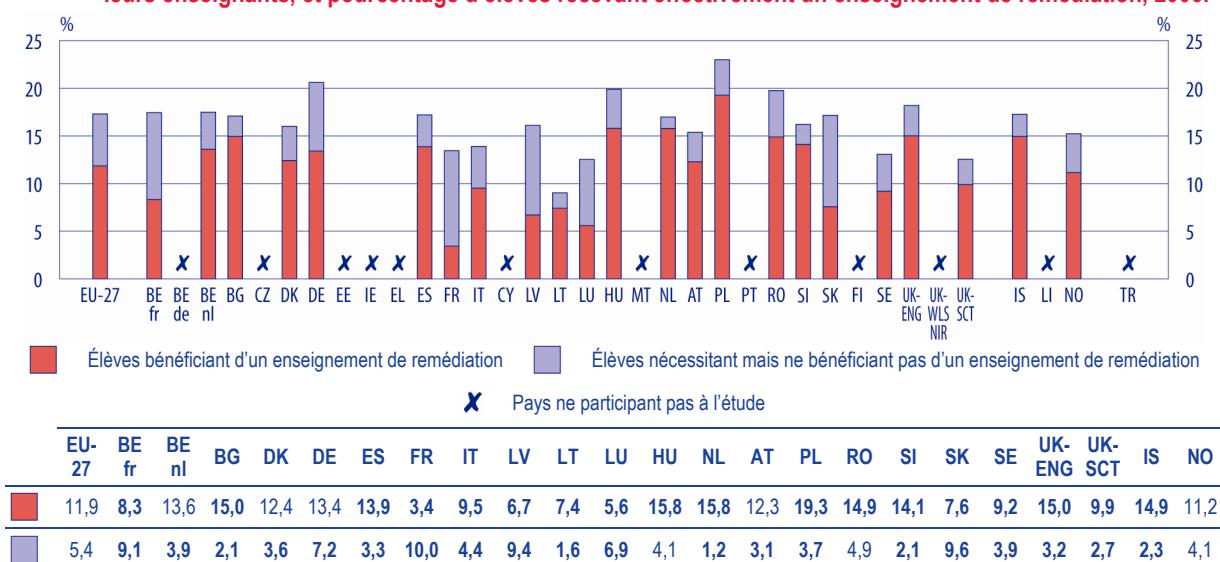
1.3. Aide aux élèves ayant des difficultés en lecture – données issues des enquêtes internationales

Les pays font certains choix concernant les approches recommandées à travers leurs programmes et autres lignes directrices officielles pour l'enseignement des compétences en lecture à différents stades de l'éducation. Cependant, quelle que soit la façon dont la lecture est enseignée, les élèves peuvent rencontrer des difficultés à toutes les étapes de leur développement en lecture et avoir besoin d'une aide pour développer pleinement leur potentiel. La présente section est axée sur les élèves éprouvant des difficultés en lecture et met en évidence les approches généralement utilisées pour leur venir en aide. Cette analyse repose sur les questionnaires destinés aux élèves et aux enseignants du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2006 (pour de plus amples informations concernant cette enquête, voir le chapitre «Résultats en lecture: données issues des enquêtes internationales»).

1.3.1. Élèves bénéficiant d'un enseignement de remédiation (34)

Tous les systèmes éducatifs européens prévoient l'une ou l'autre forme d'enseignement de remédiation pour les élèves ayant des difficultés en lecture. En 2006, comme l'indique la figure 1.6, le pourcentage d'élèves bénéficiant d'un soutien variait de 3 % en France à 19 % en Pologne. Cependant, dans tous les pays participant à PIRLS, les enseignants indiquent généralement que le nombre d'élèves ayant besoin d'un enseignement de remédiation est supérieur au nombre d'élèves qui en bénéficient. En moyenne, dans les pays participants de l'Union, environ 12 % des élèves de quatrième année reçoivent un enseignement supplémentaire en lecture. Selon les estimations des enseignants, 17 % des élèves auraient besoin de cette aide. Les écarts les plus importants sont observés en Belgique (Communauté française), en France, en Lettonie et en Slovaquie où, selon les perceptions des enseignants, entre 9 et 10 % des élèves ont besoin d'un enseignement de remédiation mais n'y ont pas accès.

◆◆◆ **Figure 1.6. Pourcentage d'élèves de quatrième année nécessitant un enseignement de remédiation selon leurs enseignants, et pourcentage d'élèves recevant effectivement un enseignement de remédiation, 2006.**



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p<0,05$) de la moyenne de l'UE sont indiquées en gras.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



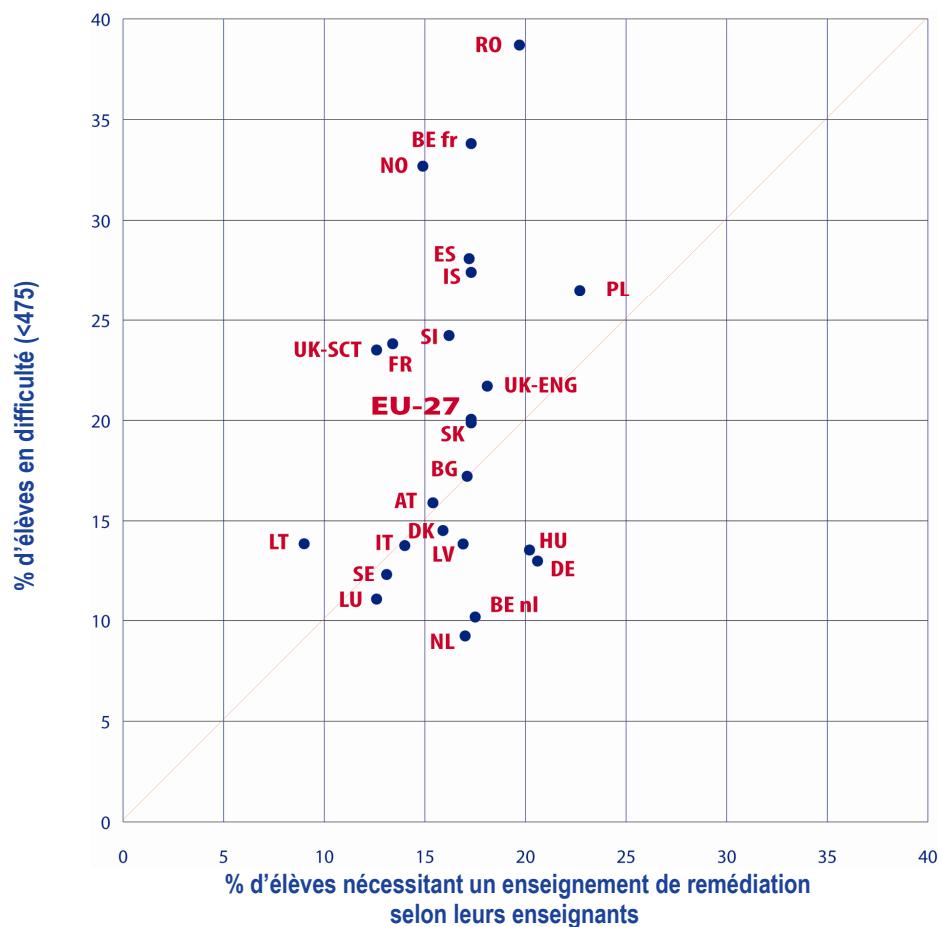
(34) Par souci de cohérence avec la terminologie utilisée par PIRLS, l'analyse des résultats de PIRLS utilise le terme «enseignement de remédiation» plutôt que le terme «soutien pédagogique» utilisé ailleurs dans la présente étude.

On notera que les estimations par les enseignants du nombre d'élèves nécessitant un enseignement de remédiation ne correspondent pas directement au nombre d'élèves en difficulté selon les échelles de performances de PIRLS (voir figure 4, p. 25). Comme l'indique la figure 1.7, l'étalement des estimations des enseignants est nettement moins élevé que l'étalement des pourcentages réels d'élèves ayant des difficultés en lecture. Les estimations par les enseignants du nombre d'élèves nécessitant un soutien varient entre 9 et 22 %, tandis que les pourcentages d'élèves en difficulté selon l'échelle PIRLS varient entre 9 et 39 %.

La comparaison entre le pourcentage effectif d'élèves ayant des difficultés en lecture (c'est-à-dire, selon PIRLS, les élèves qui n'atteignent pas la référence internationale intermédiaire) et les estimations par les enseignants du pourcentage d'élèves nécessitant une aide en lecture révèle qu'en moyenne, les enseignants ont tendance à sous-estimer légèrement le nombre d'élèves ayant besoin d'un soutien (voir figure 1.7). Comme on peut s'y attendre, la proportion et le sens des erreurs d'estimation des enseignants dépendent des performances moyennes d'un pays. Dans les pays présentant un pourcentage plus élevé d'élèves ayant des difficultés en lecture, les enseignants sous-estiment grandement le besoin de soutien. En Belgique (Communauté française), en Roumanie et en Norvège, par exemple, le nombre d'élèves ayant des difficultés en lecture selon PIRLS est deux fois plus élevé que l'estimation par les enseignants du nombre d'élèves nécessitant un enseignement de remédiation en lecture. Dans les pays présentant un plus faible pourcentage d'élèves ayant des difficultés en lecture, en revanche, le pourcentage d'élèves dont les enseignants estiment qu'ils ont besoin d'aide est supérieur au pourcentage réel des élèves en difficulté. Ces résultats s'expliquent sans doute en partie par la tendance des enseignants à faire leurs estimations par rapport au niveau de la classe, et non sur la base de critères de performances externes et objectifs. Cela semble indiquer la nécessité d'utiliser des outils d'évaluation normalisés pour diagnostiquer les difficultés en lecture.

Les écarts les plus importants entre le nombre d'élèves en difficulté selon le critère de PIRLS (élèves n'atteignant pas la référence internationale intermédiaire) et le nombre d'élèves bénéficiant d'une aide de remédiation sont constatés en Belgique (Communauté française), en France, en Roumanie et en Norvège. Dans ces systèmes éducatifs, le nombre d'élèves ayant des difficultés en lecture d'après PIRLS est supérieur en moyenne de 20-25 % au nombre des élèves bénéficiant d'un enseignement de remédiation. En France, le nombre d'élèves bénéficiant d'un enseignement de remédiation est nettement inférieur au pourcentage constaté dans d'autres systèmes éducatifs. Trois pour cent seulement des élèves de quatrième année reçoivent un enseignement de remédiation en France, alors qu'environ un élève sur quatre n'est pas en mesure d'identifier la trame d'une histoire au niveau littéral ou d'accomplir des tâches telles que l'identification d'informations au-delà des premières parties d'un texte d'information.

◆◆◆ **Figure 1.7. Pourcentage d'élèves de quatrième année nécessitant un enseignement de remédiation selon leurs enseignants, et pourcentage réel d'élèves ayant des difficultés en lecture, 2006.**



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

La ligne indique une corrélation parfaite. Les points de valeur situés à droite de la ligne indiquent une surestimation du nombre d'élèves nécessitant une aide de remédiation, tandis que les valeurs à gauche de la ligne indiquent une sous-estimation du nombre d'élèves nécessitant une aide de remédiation.

Pour le pourcentage exact d'élèves en difficulté (ayant de faibles résultats), voir figure 4 (p. 25); pour le pourcentage d'élèves nécessitant un enseignement de remédiation selon leurs enseignants, voir figure 1.6 (p. 67).



1.3.2. Soutien aux élèves ayant des difficultés en lecture

Approches utilisées par les enseignants

Comme le suggère l'analyse de la littérature, les enseignants doivent absolument prendre des mesures de soutien en faveur des élèves ayant des difficultés en lecture. L'enquête PIRLS 2006 a posé plusieurs questions aux enseignants concernant l'approche qu'ils adoptent habituellement lorsqu'un élève prend du retard en lecture. L'analyse factorielle⁽³⁵⁾ a révélé un schéma récurrent dans les approches utilisées. Ces approches ont été regroupées en trois types:

- attendre (l'hypothèse étant qu'une plus grande maturité résoudra le problème);
- donner des devoirs supplémentaires;
- apporter un soutien en classe, par exemple par un enseignement plus individualisé ou des conditions plus favorables (laisser plus de temps pour les tâches), ou en demandant l'aide des autres élèves.

Le tableau 1 des annexes (section 1.3 de l'annexe) reprend les pourcentages d'élèves de quatrième année dont les enseignants ont déclaré utiliser ces approches. Il est important de noter que les réponses ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un même enseignant utilise parfois différentes approches. Compte tenu de cela, la présente section commence par aborder brièvement les réponses des enseignants à chaque question. Les schémas d'approches communes sont présentés ultérieurement.

Comme le souligne l'analyse de la littérature, il est important d'apporter un soutien lorsqu'un élève prend du retard en lecture. En outre, une analyse des mécanismes d'intervention a conclu que l'«enseignement ordinaire («pas d'intervention») ne permet pas aux élèves ayant des difficultés en lecture de rattraper leur retard» (Brooks 2007, p. 31). Une intervention précoce et en temps utile peut empêcher un retard dans le développement des compétences en lecture. Ceci étant dit, dans environ un cas sur trois, les enseignants chargés des élèves de quatrième année préfèrent attendre de voir si les mauvais résultats en lecture d'un élève s'améliorent avec la maturité. Cette attitude est plus fréquente encore en Belgique (Communauté française), en Italie, en Lettonie, au Luxembourg et en Autriche. La Lettonie se démarque des autres systèmes éducatifs européens, avec 91 % des élèves dont les enseignants disent attendre que les choses s'améliorent d'elles-mêmes. On notera cependant que le nombre d'enseignants qui déclarent attendre une amélioration sans rien faire d'autre est pratiquement nul.

En ce qui concerne les devoirs supplémentaires, on constate des différences énormes entre les différents systèmes éducatifs européens, de 23 % en France à 97 % en Bulgarie. Le fait de donner des devoirs supplémentaires aux élèves ayant des difficultés en lecture pourrait être une stratégie utile si les parents soutiennent leurs enfants et les aident dans ces tâches. Cependant, dans la mesure où les élèves ayant des difficultés en lecture ont souvent des parents moins éduqués et des environnements familiaux moins encourageants, ils risquent de ne pas bénéficier d'un soutien suffisant au sein de la famille. Les programmes d'alphabétisation au niveau familial et les partenariats avec les parents, abordés au chapitre 3 («Promotion de la lecture en dehors de l'école») devraient constituer une partie essentielle du soutien apporté dans ces cas.

En ce qui concerne l'utilisation des ressources disponibles en classe, l'approche la plus répandue consiste à travailler individuellement avec les élèves qui prennent du retard en lecture. L'analyse de la littérature souligne l'importance de l'enseignement individuel pour lutter contre les difficultés en lecture. En moyenne, dans les systèmes éducatifs participants, 86 % des élèves avaient des enseignants passant plus de temps à aider individuellement les élèves ayant des difficultés en lecture, entre 72 et 99 %. Une approche légèrement moins répandue consiste à utiliser les mêmes textes avec des élèves ayant des niveaux de lecture différents, mais à permettre aux élèves de travailler à des rythmes différents. Environ 64 % des élèves européens avaient des enseignants utilisant cette

⁽³⁵⁾ Calculs Eurydice.

approche. Il est intéressant de noter que cette méthode est rarement utilisée dans certains pays présentant un pourcentage élevé d'élèves ayant des difficultés en lecture, à savoir le Royaume-Uni et la Norvège. Les enseignants de ces pays utilisent généralement un matériel pédagogique différent selon le niveau de lecture des élèves⁽³⁶⁾. Les enseignants d'environ 60 % des élèves de quatrième année disent charger d'autres élèves de travailler en lecture avec les élèves en difficulté. Les enseignants des pays scandinaves disent avoir nettement moins recours à cette approche.

Effectifs supplémentaires

L'analyse de la littérature montre que l'aide apportée par une personne supplémentaire assurant un enseignement intensif à titre individuel ou en petits groupes est une méthode importante de lutte contre les difficultés en lecture. L'enquête PIRLS 2006 a posé plusieurs questions détaillées concernant la disponibilité d'une personne chargée d'aider les élèves confrontés à des difficultés en lecture. La figure 1.8 résume les réponses des enseignants à la question «Disposez-vous des ressources suivantes pour aider les élèves ayant des difficultés en lecture?»

- Un <spécialiste de la lecture> est disponible pour travailler dans ma classe avec ces élèves;
- Un <spécialiste de la lecture> est disponible pour travailler dans une <classe de remédiation en lecture> avec ces élèves;
- Un <assistant pédagogique> est disponible pour travailler dans ma classe avec ces élèves;
- D'autres spécialistes (par ex. pédagogue, logopède) sont disponibles pour travailler avec des élèves.

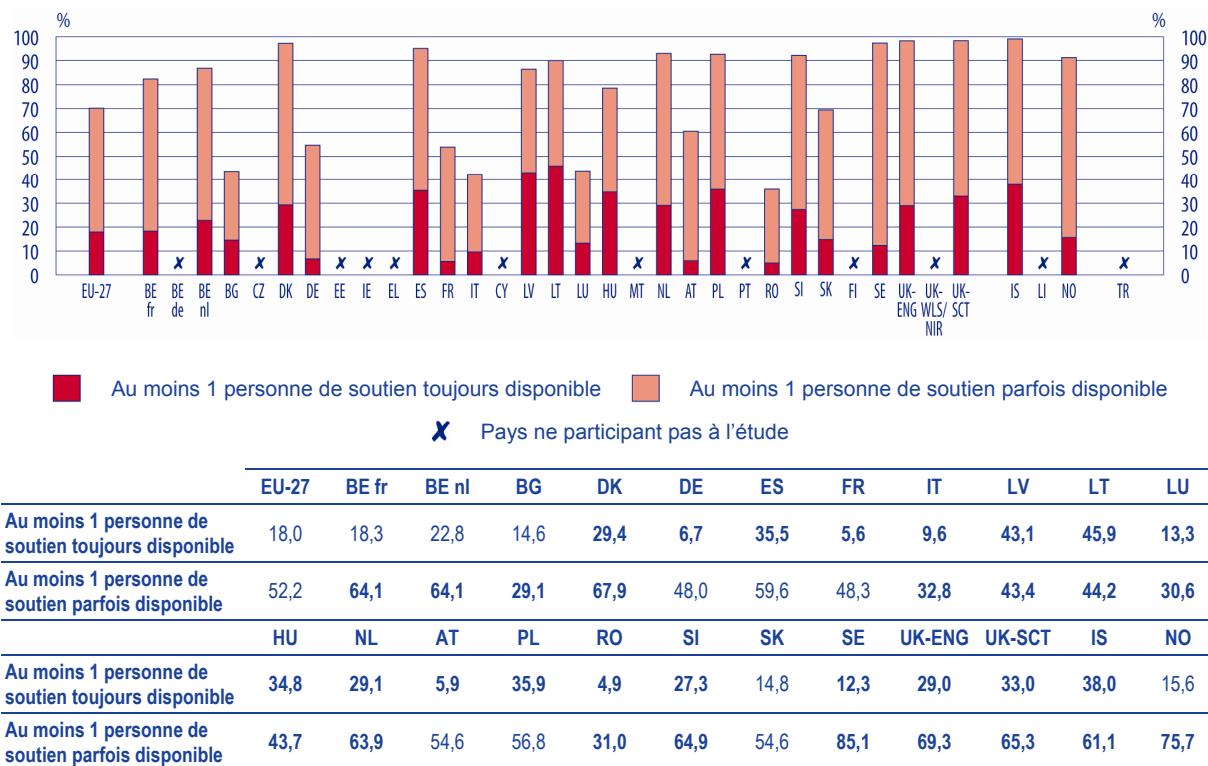
Afin d'illustrer la disponibilité générale d'un soutien, les réponses «toujours», «parfois» et «jamais» ont été regroupées en trois catégories: «au moins une personne de soutien est toujours disponible», «au moins une personne de soutien est parfois disponible» et «pas de personne de soutien». Les expressions entre '<>' sont des termes propres à chaque pays, et les comparaisons doivent donc être faites avec prudence.

Comme le montre la figure 1.8 ci-dessous, les ressources énumérées ci-dessus ne sont toujours disponibles que pour 18 % des élèves européens de quatrième année. Pour environ 52 % des élèves, au moins une personne de soutien supplémentaire était parfois disponible. On notera cependant que cette ressource englobe l'aide assurée en dehors de la classe et même de l'école ainsi que l'aide apportée par un assistant pédagogique qui ne possède pas nécessairement de qualifications spécifiques en lecture ou en remédiation.

En Espagne, au Royaume-Uni et dans plusieurs pays scandinaves (Danemark, Suède et Islande), selon les enseignants, presque tous les élèves ont accès à au moins une personne de soutien supplémentaire. En Bulgarie, en Italie, au Luxembourg et en Roumanie, en revanche, plus de la moitié des élèves n'ont jamais eu accès à aucun des types de soutien énumérés ci-dessus.

⁽³⁶⁾ La réponse «J'utilise des supports différents pour les élèves ayant des niveaux de lecture différents» n'est pas illustrée au tableau 1 parce qu'elle présente une corrélation négative forte avec «J'utilise les mêmes supports avec des élèves ayant des niveaux de lecture différents, mais je laisse les élèves travailler à des rythmes différents».

◆◆◆ Figure 1.8. Fréquence de disponibilité d'un soutien en lecture pour les élèves de quatrième année, 2006.



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Cette figure résume les réponses des enseignants à la question «Disposez-vous des ressources suivantes pour aider les élèves ayant des difficultés en lecture?»

- a) Un <spécialiste de la lecture> est disponible pour travailler dans ma classe avec ces élèves
- b) Un <spécialiste de la lecture> est disponible pour travailler dans une <classe de remédiation en lecture> avec ces élèves
- c) Un <assistant pédagogique> est disponible pour travailler dans ma classe avec ces élèves
- d) D'autres spécialistes (par ex. pédagogue, logopède) sont disponibles pour travailler avec des élèves

Les valeurs sont considérées comme manquantes uniquement quand aucune question n'a reçu de réponse (total 1,22 %). Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p<0,05$) de la moyenne de l'UE sont indiquées en gras.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



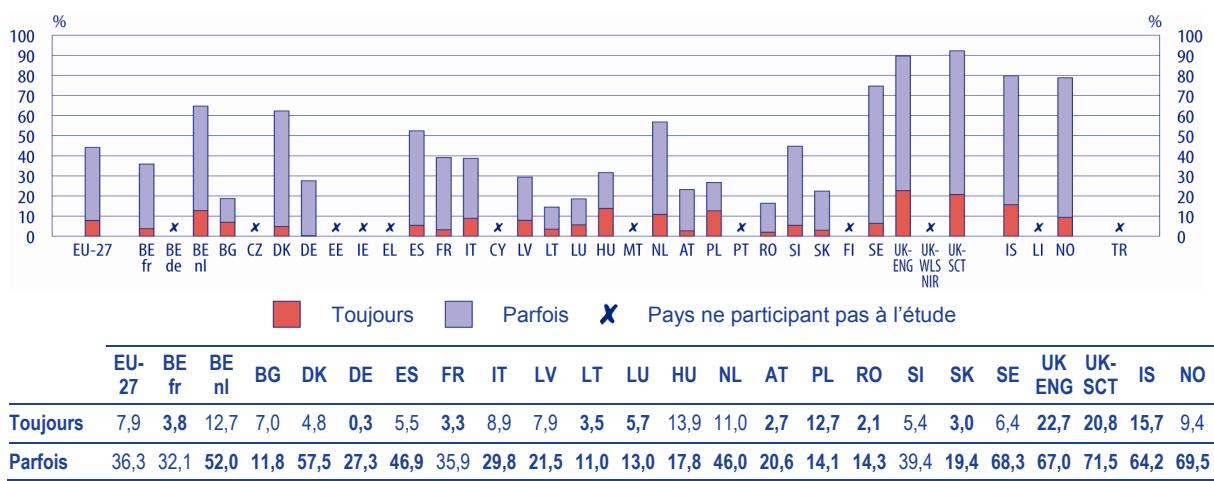
Comme l'indique l'analyse de la littérature, pour les élèves ayant des difficultés en lecture, l'important n'est pas seulement la disponibilité ou la fréquence, mais aussi le type de soutien supplémentaire. Des spécialistes de la lecture bien formés qui travaillent directement avec les élèves ayant des difficultés en lecture sont essentiels pour assurer un soutien adéquat (Snow, Burns & Griffin, 1998). En moyenne, dans les pays participants de l'Union, environ la moitié (48 %) des élèves de quatrième année peuvent bénéficier du soutien d'un spécialiste de la lecture⁽³⁷⁾. Au Danemark, en Espagne, aux Pays-Bas, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Islande, un spécialiste de la lecture est disponible au moins une partie du temps pour plus de 80 % des élèves de quatrième année (voir Mullis et al. 2007, p. 193). En Moyenne, dans les pays de l'EU-27 participants, d'autres spécialistes (par ex. des pédagogues ou des logopèdes) étaient toujours ou parfois disponibles pour 40 % des élèves⁽³⁸⁾. En Lettonie, en Lituanie, en Pologne et au Royaume-Uni (Écosse), au moins 80 % d'élèves ont accès à ces spécialistes (Mullis et al. 2007, p. 193).

⁽³⁷⁾ Calculs Eurydice.

⁽³⁸⁾ Calculs Eurydice.

Le soutien est plus facilement accessible s'il est proposé directement dans la classe ou dans l'école de l'élève concerné. PIRLS a recueilli des informations sur la disponibilité d'un <spécialiste de la lecture>, d'un assistant pédagogique ou d'un autre adulte pour travailler en classe avec les élèves ayant des difficultés en lecture. La figure 1.9 ci-dessous résume les réponses des enseignants. Environ 44 % des élèves de l'UE peuvent compter au moins une partie du temps sur une personne de soutien travaillant en classe avec l'enseignant. Ce type de soutien est disponible le plus souvent dans les pays scandinaves et au Royaume-Uni, tandis qu'il est moins répandu en Europe centrale et orientale. Cependant, le soutien en classe est souvent assuré par un assistant pédagogique ou un autre adulte non spécialisé. Seuls 25 % des élèves de quatrième année peuvent compter au moins une partie du temps sur l'aide d'un spécialiste de la lecture travaillant dans la classe.

◆◆◆ **Figure 1.9. Disponibilité d'une personne de soutien en classe pour les élèves de quatrième année, 2006.**



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Cette figure combine les réponses des enseignants concernant la disponibilité d'un <spécialiste de la lecture>, d'un assistant pédagogique ou d'un autre adulte travaillant en classe avec les élèves ayant des difficultés en lecture. Les valeurs sont considérées comme manquantes uniquement quand aucune question n'a reçu de réponse (total 2,9 %). Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p<0,05$) de la moyenne de l'UE sont indiquées en gras.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



Tendances en matière de soutien aux élèves ayant des difficultés en lecture en Europe

Lorsqu'on examine les approches d'enseignement fréquemment utilisées et la disponibilité de personnel supplémentaire pour les élèves ayant des difficultés en lecture, il est possible de discerner plusieurs tendances récurrentes dans les différents systèmes éducatifs européens⁽³⁹⁾.

- Dans les systèmes éducatifs qui prévoient normalement un **personnel de soutien en classe**, un spécialiste de la lecture, un assistant pédagogique ou un autre adulte est plus souvent disponible pour travailler en classe avec les élèves ayant des difficultés en lecture que dans la moyenne de l'UE. Comme un autre adulte est généralement présent pour aider l'enseignant en classe, les autres élèves ne doivent pas apporter une aide aussi importante. En outre, dans cette situation, il est plus facile d'utiliser du matériel pédagogique de lecture différent pour les élèves ayant des capacités différentes en lecture. Cette forme de soutien est plus répandue dans les pays scandinaves (Danemark, Suède, Islande et Norvège) ainsi qu'au Royaume-Uni.

⁽³⁹⁾ Cette synthèse se base sur les informations analysées dans ce chapitre. Pour les chiffres exacts, voir le tableau 1 des annexes (section 1.3 des annexes), les figures 1.8 et 1.9 ainsi que l'illustration 5.18 du rapport international de PIRLS 2006 (Mullis *et al.* 2007, p. 193).

- Plusieurs autres systèmes éducatifs assurent un degré d'accès relativement élevé à une **aide spécialisée extérieure**, par exemple, des spécialistes de l'apprentissage ou des logopèdes. Les élèves de ces systèmes éducatifs ont plus souvent des enseignants qui indiquent passer plus de temps à travailler individuellement avec les élèves en difficulté. Le matériel utilisé en lecture est le même, mais les élèves ayant des niveaux différents en lecture travaillent à des rythmes différents. Cette approche est utilisée dans différents pays d'Europe orientale (Lettonie, Lituanie, Hongrie, Pologne et Slovénie). L'Espagne présente également les caractéristiques de ce modèle.
- Dans plusieurs systèmes éducatifs dans lesquels la disponibilité de personnes de soutien est très limitée, les **devoirs supplémentaires** sont l'approche la plus utilisée pour lutter contre les difficultés en lecture. Ce modèle prévaut en Bulgarie, en Italie, en Autriche et en Roumanie. Les élèves de Bulgarie et de Roumanie ont aussi souvent des enseignants qui disent travailler individuellement avec les élèves ayant des difficultés en lecture.
- En Belgique (Communautés française et flamande), en France, au Luxembourg et en Slovaquie, l'approche communément utilisée consiste à utiliser le même matériel de lecture à un **rythme différent** et à donner moins de devoirs que la moyenne de l'UE. Dans ces systèmes éducatifs, un spécialiste de la lecture est rarement disponible pour travailler avec les élèves qui prennent du retard.

La section suivante aborde plus en détail les politiques et pratiques nationales existantes en matière de soutien professionnel destiné à aider les enseignants à corriger les difficultés en lecture des élèves. Il se peut qu'il y ait certaines différences par rapport aux données PIRLS en raison de différences dans les définitions utilisées et dans le niveau d'analyse (dispositions nationales et au niveau des élèves). Il convient de tenir compte les différences d'année de référence, puisque les politiques nationales peuvent avoir changé depuis 2006. Dans certains systèmes éducatifs accordant une grande autonomie aux écoles, il n'existe pas nécessairement de politiques nationales ni d'autres informations indiquant si les écoles peuvent engager du personnel spécialisé, ni quel type de personnel le cas échéant.

1.4. Politiques et programmes nationaux de lutte contre les difficultés en lecture

Comme le montrent les données des enquêtes internationales sur les résultats des élèves présentées à la section précédente, les pays européens présentent des pourcentages très élevés d'élèves ayant des difficultés en lecture. La présente section analyse les politiques et pratiques nationales concernant le personnel pédagogique auxiliaire susceptible d'aider les enseignants dans leur travail avec les élèves ayant des difficultés en lecture. Elle se concentre ensuite sur les mesures concrètes et efficaces de lutte contre les difficultés en lecture.

1.4.1. Soutien professionnel pour aider les enseignants à remédier aux difficultés en lecture des élèves

Dans tous les pays européens, les élèves ayant des difficultés en lecture ont droit à un soutien supplémentaire. Au niveau primaire, la procédure à suivre pour obtenir un soutien supplémentaire en faveur des élèves ayant des difficultés en lecture est similaire dans la plupart des pays. L'enseignant titulaire commence par identifier les élèves qui nécessitent une attention supérieure à la normale. Cette identification peut reposer sur sa propre observation des activités et des interactions en classe, sur le résultat de l'évaluation des élèves et/ou sur l'observation des progrès scolaires de chaque élève. Si l'aide apportée par l'enseignant⁽⁴⁰⁾ ne résout pas le problème, l'enseignant peut consulter d'autres professionnels et demander leur aide, normalement après en avoir discuté avec l'élève et avec ses parents.

⁽⁴⁰⁾ Voir la section 1.3 pour des exemples d'approches utilisées par les enseignants.

Comme indiqué dans l'analyse de la littérature relative à la lutte contre les difficultés en lecture (voir section 1.1, des spécialistes de la lecture bien formés procédant à des interventions individuelles ou en petits groupes peuvent apporter une aide très efficace aux enseignants confrontés à des élèves connaissant des difficultés en lecture. Cette section se focalise donc sur la disponibilité d'enseignants pleinement qualifiés dotés d'une formation spécifique supplémentaire en enseignement de la lecture et en résolution des difficultés en lecture. Les politiques et programmes nationaux ont été analysés et les pays ont été classés en fonction de la possibilité pour les enseignants titulaires, confrontés à des élèves présentant des difficultés en lecture, de demander l'aide d'enseignants spécialisés en lecture ou d'enseignants spécialisés en besoins éducatifs particuliers avec une expertise en lecture, d'une part, ou d'autres spécialistes tels que des logopèdes ou des psychopédagogues qui apportent leur soutien dans certaines tâches liées à la lecture, d'autre part. Cette analyse couvre le soutien professionnel assuré dans l'école et dans la classe. La disponibilité d'une aide professionnelle en dehors de l'école pour les élèves ayant des difficultés en lecture n'est pas prise en considération. L'accent est mis sur l'enseignement primaire, où l'aide professionnelle en faveur des élèves ayant des difficultés en lecture est plus répandue. L'enseignement secondaire n'est mentionné que brièvement à la fin du chapitre.

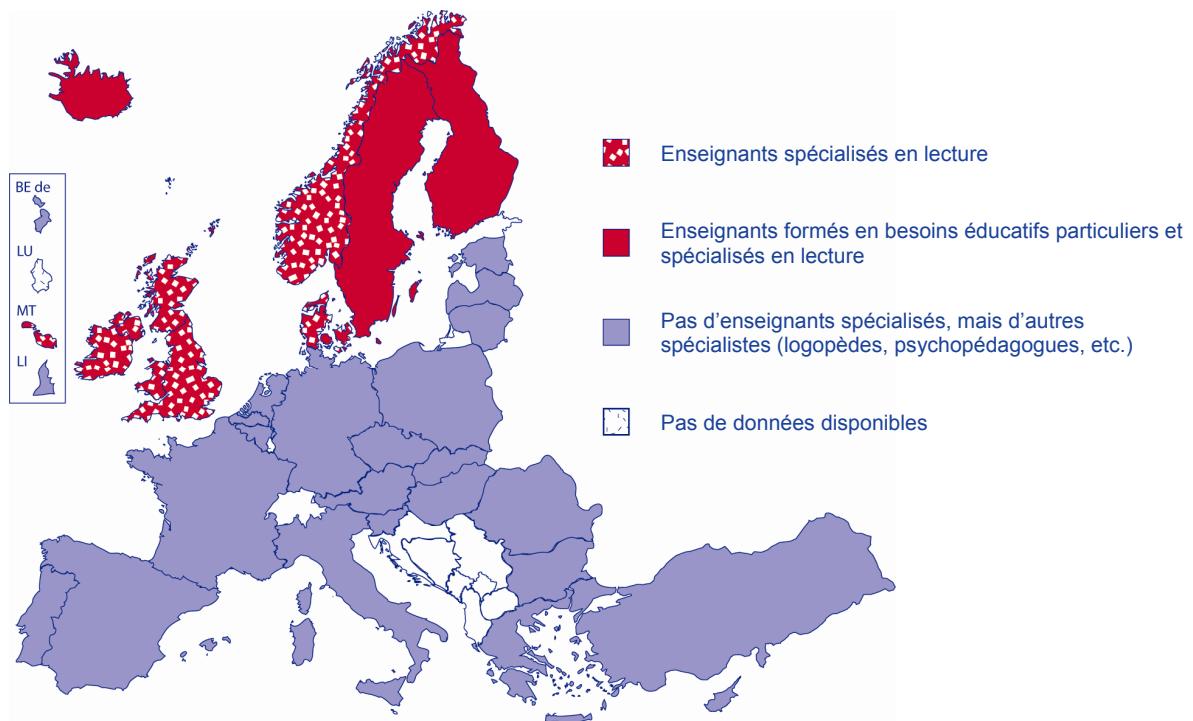
On notera que tous les pays possèdent des mesures d'aide aux élèves ayant des difficultés en lecture qui nécessitent un enseignement spécial. Dans ces cas, les élèves sont diagnostiqués et leur statut est officiellement reconnu, ce qui leur donne droit à des ajustements dans l'enseignement général ou dans l'enseignement spécialisé. Ces mesures d'enseignement spécial ne sont toutefois pas reprises ici, puisqu'elles sortent du cadre de la présente étude.

Dans huit pays (Irlande, Malte, Royaume-Uni et les cinq pays scandinaves), les enseignants du primaire peuvent faire appel à des enseignants spécialisés en lecture pour les aider à remédier aux difficultés en lecture de leurs élèves en classe. On peut en réalité identifier deux types d'enseignants spécialisés: ceux qui ont reçu une formation spécifique pour apporter une aide aux élèves éprouvant des difficultés en lecture et ceux qui sont qualifiés en tant que personnel enseignant pour les besoins spéciaux et qui, en plus, sont spécialisés en enseignement de la lecture et en aide aux élèves ayant des difficultés en lecture (voir figure 1.10).

Des enseignants spécialisés en lecture sont largement disponibles au Danemark et en Norvège. Au Danemark, les *Læsevejleder* apportent un soutien et des conseils aux enseignants, aux parents et aux élèves concernant les méthodes et le matériel pédagogique à utiliser pour remédier aux difficultés en lecture (pour de plus amples informations concernant les *Læsevejleder*, voir chapitre 2, section 2.3.5). Selon une enquête de l'Institut danois d'évaluation (2009), plus de 85 % des écoles possèdent au moins un de ces enseignants spécialisés. Dans le cas contraire, les enseignants qui ont besoin d'aide peuvent introduire une demande auprès des municipalités responsables. En Norvège, les enseignants titulaires peuvent contacter des professeurs de lecture spécialisés dans le soutien pédagogique et dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les écoles qui ne possèdent pas leur propre enseignant spécialisé peuvent contacter le système de soutien communautaire (Service psychopédagogique) chargé de procéder à une évaluation plus poussée et de donner des conseils concernant le soutien spécialisé.

En Irlande et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), certains enseignants ont reçu une formation dans le cadre du programme «Reading Recovery». En Angleterre, par exemple, cette formation est financée via le programme national *Every Child a Reader* (ECaR), qui aide les écoles et les collectivités locales à organiser une série d'interventions, parmi lesquelles *Reading Recovery* est la plus intensive (pour de plus amples informations concernant sa mise en œuvre, voir section 1.4.2). Les enseignants qualifiés pour *Reading Recovery* ont reçu une formation spéciale pour donner chaque jour à certains élèves sélectionnés des leçons individuelles adaptées à leurs besoins. L'objectif est également de permettre aux écoles de profiter du développement professionnel proposé aux enseignants «*Reading Recovery*» de conseiller, de guider et de soutenir les autres membres du personnel de l'école chargés de l'enseignement de la lecture, qu'il s'agisse des enseignants titulaires ou des assistants pédagogiques, ainsi que les parents, via des interventions plus légères. En Irlande, les enseignants peuvent également bénéficier des services des enseignants qualifiés «*Learning Support and Resource*» dont la formation est fortement axée sur l'**enseignement de la lecture**, pour répondre aux besoins des élèves en difficulté.

◆◆◆ **Figure 1.10. Disponibilité d'enseignants spécialistes de la lecture pour aider les enseignants à remédier aux difficultés en lecture des élèves dans les écoles primaires, selon les documents officiels ou la pratique habituelle, 2009/2010.**



Note explicative

Cette figure illustre la disponibilité d'enseignants spécialisés en lecture intervenant dans les écoles au niveau primaire pour aider les enseignants titulaires dont certains élèves éprouvent des difficultés en lecture. Elle se base sur ce que les pays prévoient dans leurs documents officiels ou sur la pratique signalée des pays ou régions où les écoles et les autorités de l'enseignement disposent d'une autonomie complète en matière d'aide aux élèves – le Danemark, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Écosse).

◆◆◆

À Malte, au niveau primaire, les enseignants titulaires reçoivent le soutien d'enseignants appelés «Literacy Support Teachers» (enseignants d'aide à l'alphabétisation) dans leur travail avec les élèves présentant des difficultés en lecture. Les «Literacy Support Teachers» ne sont pas tenus de posséder des qualifications spécialisées en lecture/écriture, mais ils reçoivent une formation professionnelle qui leur permet d'aider les élèves à développer des compétences adéquates en lecture et de promouvoir un environnement propice à la lecture et à la lecture dans les écoles. Au cours de l'année scolaire 2009/2010, quinze «Literacy Support Teachers» ont apporté leur soutien à dix «colleges», c'est-à-dire dix réseaux d'écoles.

Au Royaume-Uni (Écosse), les autorités locales possèdent des enseignants qualifiés «Additional Support Needs» (ASN, besoins de soutien supplémentaire) qui enseignent directement aux élèves nécessitant un soutien supplémentaire pour faire leurs devoirs, y compris un soutien en lecture. Les enseignants ASN développent leur expertise spécialisée par une combinaison d'expérience et de développement professionnel continu, y compris des études de troisième cycle. En collaboration avec les écoles maternelles et primaires, ils entreprennent des évaluations collaboratives, des planifications et des activités pour faire en sorte de répondre aux besoins individuels de chaque enfant ou chaque jeune.

Dans trois pays scandinaves – la Finlande, la Suède et l'Islande –, les enseignants qui aident les écoles primaires à remédier aux difficultés en lecture sont des pédagogues qualifiés en besoins spéciaux et spécialisés en lecture. En Finlande, le personnel enseignant traitant des besoins particuliers reçoit obligatoirement une formation sur les difficultés en lecture. Ces enseignants assistent les enseignants titulaires dans différentes tâches: diagnostiquer les aptitudes des élèves à la lecture, offrir une aide à l'apprentissage sous la forme de tâches individuelles et d'utilisation du temps,

proposer une orientation et des conseils, et développer des arrangements flexibles, tels que des regroupements flexibles, un enseignement simultané, etc. En Suède, les *Speciallärare* sont des enseignants de l'enseignement spécialisé dont la formation prévoit, entre autres, une connaissance approfondie des techniques de lecture et des méthodes efficaces pour encourager et favoriser les compétences en lecture des élèves dès les premières années. En Islande, le service en matière de besoins spéciaux, soutenu par les municipalités, inclut un soutien adéquat aux élèves ayant des difficultés en lecture et aux enseignants qui ont besoin d'assistance pour aider les élèves présentant des difficultés en lecture. De plus, les enseignants islandais spécialisés en lecture travaillent également dans les universités ou à titre indépendant et organisent des formations destinées aux enseignants.

Cependant, dans la grande majorité des pays européens, il n'existe pas d'enseignants spécialisés en lecture susceptibles d'aider les enseignants titulaires de l'enseignement général dans leur travail avec des élèves présentant des difficultés en lecture. Au lieu de cela, les documents officiels ou la pratique habituelle prévoient la mise à disposition d'au moins un «autre» spécialiste (logopède, psychopédagogue ou autre) dans les écoles pour aider les enseignants dans certaines tâches liées à la lecture. Ces tâches peuvent être par exemple l'évaluation des compétences en lecture des élèves, le soutien pédagogique individuel ou en petits groupes et/ou des conseils aux enseignants et aux parents concernant les problèmes de lecture.

Dans certains de ces pays, les enseignants titulaires disposent également d'un matériel pédagogique spécifique pour leur travail avec les élèves présentant des difficultés en lecture, par exemple des évaluations normalisées, des tests diagnostiques, des manuels spécifiques ou d'autres outils d'aide à l'apprentissage (pour d'autres exemples de matériel pédagogique spécifique, voir section 1.4.2).

Outre tous les spécialistes mentionnés ci-dessus, un assistant pédagogique ou un autre adulte est parfois disponible pour travailler en classe et aider les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Le rôle de ces personnes n'est cependant pas analysé en détail ici (pour de plus amples informations concernant les assistants pédagogiques, voir section 1.3).

Un autre point important à souligner est que dans la plupart des pays ne possédant pas d'enseignants spécialisés en lecture, et même dans certains pays qui en possèdent, il faut respecter certains critères ou suivre des procédures précises pour pouvoir bénéficier d'une assistance spécialisée. Les exceptions sont le Danemark, la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni (Écosse) et l'Islande, où une assistance spécialisée en faveur des élèves ayant des difficultés en lecture est facilement disponible en classe. Dans tous les autres pays, après l'identification du problème et une première intervention par l'enseignant, la procédure exige généralement l'implication d'autres spécialistes (tels que des psychologues, psychopédagogues ou logopèdes) pour poursuivre le diagnostic et l'évaluation des difficultés en lecture de l'élève concerné. Dans certains pays, ces spécialistes sont basés dans des centres spécialisés en services psychopédagogiques, c'est-à-dire à l'extérieur de l'école. Les résultats des évaluations sont généralement examinés par l'enseignant et le directeur d'école, et les mesures proposées sont mise en œuvre après consultation des parents et avec l'accord de ceux-ci. En d'autres termes, il peut s'écouler un temps considérable entre l'identification des difficultés en lecture d'un élève et la mise à disposition de mesures de soutien. Plus les procédures sont longues, plus l'élève risque de prendre encore plus de retard non seulement en lecture, mais aussi dans d'autres matières pour lesquelles la lecture est indispensable.

À Chypre, par exemple, lorsqu'un élève d'école primaire éprouve des difficultés en lecture, l'enseignant commence par écrire un rapport sur les besoins et les difficultés de cet élève en coopération avec les parents. Au cours de ce premier stade, l'enseignant tente d'aider l'élève. En l'absence de progrès, le chef d'école intervient en tant que coordinateur. Avec l'aide de tous les enseignants de l'élève, le coordinateur recueille toutes les informations pertinentes concernant l'élève et coordonne le soutien assuré. Les progrès de l'élève sont contrôlés et évalués, et la documentation pertinente est complétée. Dans une deuxième phase, après au moins deux réunions entre les parents et les enseignants au cours d'une période de deux mois, si l'élève ne progresse pas, l'école demande l'aide d'autres spécialistes (généralement des psychopédagogues) et leur transmet le dossier de l'élève. Lorsqu'il reçoit le dossier, le psychopédagogue se rend dans l'école et évalue l'élève en étroite

collaboration avec l'enseignant, les parents et d'autres spécialistes si nécessaire. Si le psychopédagogue diagnostique l'élève comme ayant des difficultés en lecture, on considère que cet élève présente des besoins éducatifs particuliers et il est renvoyé devant le Comité régional pour l'enseignement spécial et la formation spéciale (*District Committee on Special Education and Training*)⁽⁴¹⁾. Une équipe pluridisciplinaire procède alors à une évaluation. Cette équipe comprend un psychopédagogue, un enseignant de l'enseignement spécial, un médecin, un logopède et tout autre spécialiste jugé nécessaire. Le Comité demande généralement au psychopédagogue, à l'enseignant de l'enseignement spécial et à l'enseignant titulaire de l'élève de rédiger chacun un rapport contenant leur évaluation et leurs recommandations. Une fois en possession de ces rapports, le Comité décide si l'enfant doit ou non bénéficier d'un soutien pédagogique supplémentaire.

Au niveau secondaire, les mesures de soutien prévues pour les élèves qui éprouvent encore des difficultés en lecture ne diffèrent que très peu de celles prévues au niveau primaire. Dans pratiquement tous les pays européens qui organisent l'enseignement primaire (CITE 1) et l'enseignement secondaire inférieur (CITE 2) dans une même structure⁽⁴²⁾, les mêmes conditions de soutien sont d'application tout au long de la scolarité obligatoire. La seule exception est la Lettonie où, au niveau CITE 2, les autorités chargées de l'éducation ne fournissent plus aux enseignants titulaires ni aux spécialistes un matériel pédagogique spécifique pour les élèves présentant des difficultés en lecture, comme par exemple des manuels contenant des textes avec différents niveaux de difficulté, du matériel de test, des fiches de travail pour le développement du vocabulaire, etc.

Presque tous les autres pays, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas une structure unique, signalent que les mesures de soutien aux élèves ayant des difficultés en lecture sont largement identiques au niveau primaire et au niveau secondaire inférieur⁽⁴³⁾.

Chypre est le seul pays qui prévoit un soutien accru au niveau secondaire inférieur pour les élèves éprouvant encore des difficultés en lecture. Après un test d'alphabétisation normalisé, les élèves qui obtiennent de très faibles résultats en lecture sont considérés comme «analphabètes» et reçoivent six heures d'assistance en grec par semaine. Ce soutien est cependant assuré par des professeurs de grec sans formation particulière dans l'identification et la résolution des difficultés en lecture mais qui sont en mesure de simplifier et d'expliquer la matière du cours de grec et de guider les élèves.

En Irlande, en Autriche et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le soutien supplémentaire au niveau secondaire est principalement axé sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En outre, en Irlande, les écoles secondaires reçoivent des subventions pour l'achat d'une série de documents et d'outils spécialisés tels que des tests de diagnostic, des manuels de lecture spécialement conçus, des manuels de langue et d'alphabétisation, des jeux et des logiciels.

1.4.2. Initiatives d'aide aux élèves présentant des difficultés en lecture

La mise à disposition d'un personnel spécialisé dans la résolution des difficultés en lecture des élèves n'est pas la seule forme de soutien disponible. Cette section présente une sélection d'initiatives jugées réussies au niveau national pour aider les élèves éprouvant des difficultés en lecture dans les écoles primaires et secondaires. Les experts nationaux ont été invités à présenter un maximum de trois exemples de bonnes pratiques existant dans leur pays; ces initiatives ont ensuite été classées en fonction de leurs principaux objectifs et de leurs principales activités⁽⁴⁴⁾. Cette liste de bonnes pratiques n'est pas exhaustive; il s'agit plutôt d'exemples destinés à donner une vue d'ensemble de certaines des initiatives menées en Europe pour soutenir les élèves qui éprouvent ou risquent d'éprouver des difficultés en lecture ainsi que d'autres initiatives visant à promouvoir les aptitudes à la lecture et à contribuer ainsi à prévenir les difficultés en lecture.

⁽⁴¹⁾ En vertu de la loi 113 (1)/1999 relative à l'éducation et à la formation des enfants ayant des besoins particuliers.

⁽⁴²⁾ Bulgarie, République tchèque, Danemark, Estonie, Lettonie, Hongrie, Slovénie, Slovaquie, Finlande, Suède, Islande, Norvège et Turquie.

⁽⁴³⁾ Belgique (Communautés flamande et germanophone), Grèce, Espagne, France, Italie, Lituanie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni (Écosse) et Liechtenstein.

⁽⁴⁴⁾ La liste complète des bonnes pratiques est présentée en annexe.

La plupart des pays font état d'au moins deux initiatives réussies pour aider les élèves présentant des difficultés en lecture. Ces initiatives sont axées principalement sur l'identification de problèmes, l'aide à l'apprentissage, l'adaptation du matériel pédagogique ou la diffusion de connaissances relatives à la résolution des difficultés en lecture. La Bulgarie, l'Estonie, le Liechtenstein et la Turquie sont les seuls pays à n'avoir fourni aucun exemple de bonnes pratiques dans ce domaine.

On notera que les initiatives prises dans les pays où le soutien pédagogique aux élèves ayant des difficultés en lecture assuré par des enseignants spécialisés en lecture est une pratique courante (voir section 1.4.1) ne sont pas reprises ici. En outre, cette section ne présente pas non plus d'initiatives nationales destinées à venir en aide aux élèves nécessitant un enseignement spécialisé, puisque ceux-ci sortent du cadre de la présente étude.

Parmi les exemples de bonnes pratiques pour remédier aux difficultés en lecture, il existe de nombreuses initiatives **axées sur la détection et/ou remédiation précoce des difficultés en lecture** par des approches personnalisées, collectives ou une combinaison des deux types d'approches. En Norvège, par exemple, le projet TRAS (Suivi précoce du développement du langage) vise à prévenir les troubles de la lecture et de l'écriture en détectant les problèmes liés au langage dès l'école maternelle. TRAS fournit un matériel d'observation qui sert à observer les enfants et à collaborer avec eux de façon dynamique. De même, en Allemagne, le «test des mots-pièges» (LUST-1 – *Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter Test*) a été développé pour aider les enseignants de l'école primaire à identifier les difficultés en lecture de leurs élèves. En Belgique (Communauté française), tous les trois ans, des évaluations externes sans certification portant sur les compétences à acquérir en lecture et en écriture sont organisées pour les élèves de 2^e et de 5^e année de l'enseignement primaire et de 2^e et 5^e année du secondaire. Ces évaluations permettent aux enseignants d'analyser les résultats de leurs élèves et d'utiliser ensuite les outils pédagogiques développés pour résoudre les problèmes mis en évidence par les résultats globaux.

Parmi les initiatives utilisant des approches d'enseignement personnalisées pour venir en aide aux élèves présentant des difficultés en lecture, on peut citer l'initiative autrichienne appelée «Kriteriengelitete Individualisierung im (Erst-) Leseunterricht». Ce programme vise à individualiser le processus d'apprentissage de la lecture par la définition d'une série de critères que chaque élève doit respecter. La phase initiale de huit semaines au cours de laquelle les compétences des élèves sont évaluées est suivie d'un programme de développement systématique de la lecture assuré par des enseignants formés aux méthodes d'enseignement les plus récentes et qui connaissent l'état de la recherche relative à l'acquisition des compétences de base en lecture. Les progrès des élèves sont évalués régulièrement, et ceux qui ne progressent pas suffisamment reçoivent un soutien supplémentaire jusqu'à ce qu'ils réussissent. En France, si un élève présente de très mauvaises compétences de base à la fin d'un cycle, y compris en lecture, un «programme personnalisé de réussite éducative» est élaboré. Ce programme comporte des actions visant à développer les compétences qui font défaut à l'élève concerné. Le personnel pédagogique des écoles est impliqué dans la mise en œuvre de ces programmes.

D'autres initiatives se concentrent sur les compétences en lecture des élèves via des interactions et un échange de connaissances entre élèves (pour de plus amples informations concernant l'apprentissage coopératif, voir section 1.1). Une initiative irlandaise appelée «Paired reading» (lecture en binômes), par exemple, prévoit d'associer un lecteur en difficulté à un autre lecteur et de les faire lire ensemble. Cette initiative a connu un grand succès (Department of Education and Skills, 2009) et permis aussi bien au lecteur en difficulté qu'à l'autre élève, d'améliorer l'estime de soi et les compétences en lecture. En République tchèque, des ateliers de lecture sont organisés dans certaines écoles primaires et du secondaire inférieur par des enseignants formés dans le cadre du programme intergouvernemental international «Lire et écrire pour la pensée critique» (*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). Ces ateliers permettent aux élèves, y compris à ceux qui éprouvent des difficultés en lecture, de lire ensemble et de discuter de leurs lectures. En Slovénie, une école de Ljubljana (*Osnovna šola Dravlje*) mène un programme pour les enfants ayant des difficultés en lecture dans lequel les élèves apprennent de nouveaux mots et améliorent leur compréhension à travers une série de jeux à base de mots.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le modèle des «vagues d'intervention» (*National Strategies Waves of Intervention*)⁽⁴⁵⁾ intègre une série d'approches différentes visant à remédier de façon précoce aux difficultés en lecture et en écriture dans les écoles. Ce modèle comprend: des approches ciblant tous les enfants, comme le travail systématique en décodage graphophonétique, des approches ciblant les élèves dont les résultats sont légèrement inférieurs aux attentes nationales, comme les interventions en petits groupes ou individuelles, et des interventions intensives telles que le programme «Reading Recovery» pour les élèves éprouvant des difficultés persistantes en lecture. Le ministère de l'enfance, des écoles et de la famille apporte un soutien aux collectivités locales et aux écoles pour ces interventions via son programme national «Every Child a Reader» (ECaR). Ce programme (qui n'est pas disponible dans toutes les écoles) est destiné à apporter un soutien supplémentaire aux enfants de cinq à six ans dont les résultats se situent dans le quintile inférieur au niveau national. Au sein de ce groupe, il propose «Reading Recovery» à ceux qui se situent dans les derniers 5 % au niveau national.

D'autres initiatives menées en Europe sont axées principalement sur le développement de **matériel pédagogique destiné aux élèves présentant des difficultés en lecture**. Au Royaume-Uni (Écosse), le projet pilote d'alphabétisation active (*Active Literacy Pilot*) a été développé dans le cadre d'un projet plus vaste, le *North Lanarkshire Council Literacy Project*, pour assurer un degré élevé d'alphabétisation pour tous. Ce projet pilote s'attache en particulier à faire progresser les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture aux premiers stades du développement de la lecture. Il propose des ensembles de matériel pédagogique contenant une méthodologie et des stratégies très claires pour les enseignants et les élèves. L'Autriche propose un exemple de matériel pédagogique basé sur les TIC. Son «Programme de lecture assistée par ordinateur pour les lecteurs en difficulté» est utilisé au niveau secondaire inférieur parallèlement aux cours normaux. Les élèves quittent la classe pendant environ 15 minutes et reçoivent leur formation quotidienne via le logiciel. Ce programme a prouvé qu'il était un outil d'aide utile, attrayant pour les élèves et aussi efficace, puisqu'il est utilisé à un âge auquel les compétences de base en lecture sont généralement déjà acquises et ne sont plus enseignées.

Enfin, parmi les exemples de bonnes pratiques pour aider les élèves ayant des difficultés en lecture en Europe, on peut citer les initiatives visant à **diffuser les connaissances relatives à la résolution des difficultés en lecture**. En Suède, par exemple, cette initiative prend la forme d'un site Internet développé par l'Agence nationale suédoise de l'éducation et qui publie les idées de projets dans le domaine de l'enseignement de la lecture et le travail avec les élèves ayant des difficultés en lecture⁽⁴⁶⁾. Ce site Internet est considéré comme un moyen facile et pratique de mettre les résultats et les idées à la disposition de tous les enseignants intéressés. Au Portugal, le «Plan national pour l'enseignement du portugais» est une initiative visant à améliorer l'enseignement de la langue portugaise dans les écoles primaires, et notamment l'enseignement de la compréhension à la lecture et de la communication orale et écrite. Dans chaque école qui demande à participer à ce programme, un enseignant est sélectionné en vue d'une formation d'un an dans un établissement d'enseignement supérieur. L'année suivante, cet enseignant diffuse les connaissances acquises en donnant la même formation à un groupe d'enseignants au sein de l'école.

Aux Pays-Bas, le «Prix Dr. Mommers» est une initiative ciblant toutes les écoles et visant à améliorer les pratiques des enseignants. Il est décerné aux écoles qui obtiennent des résultats hors du commun dans l'enseignement de la lecture et des langues, et il peut donc encourager les autres écoles à améliorer la qualité de leur enseignement. Les «Prix nationaux de l'innovation dans la recherche et l'enseignement», sont une initiative similaire en Espagne qui décerne des prix à des projets portant sur différents sujets, parmi lesquels les difficultés en lecture.

⁽⁴⁵⁾ La période de référence pour les informations va d'octobre 2009 au 31 mars 2010.

⁽⁴⁶⁾ Voir <http://www.skolverket.se>

Conclusions

Au fil des années, les résultats des recherches consacrées à la maîtrise de la lecture ont montré comment les enfants et les jeunes acquièrent et développent leurs compétences en lecture. Ces recherches ont également mis en lumière les approches pédagogiques les plus efficaces. L'analyse des documents d'orientation officiels (programmes centraux) en matière de maîtrise de la lecture révèle que, dans la plupart des pays, ces documents reflètent en général les pratiques recommandées par la littérature scientifique comme étant les plus efficaces pour permettre aux élèves de devenir de bons lecteurs.

Le développement du langage parlé chez les jeunes enfants est très important pour leur acquisition future de compétences en lecture. La recherche montre que la promotion de la conscience phonologique et phonémique dès les premières années, avant tout enseignement systématique de la lecture, est primordiale pour l'apprentissage ultérieur. La plupart des programmes d'enseignement élaborés au niveau central par les pays européens mentionnent des objectifs d'apprentissage ou des contenus d'enseignement au niveau pré primaire visant à développer les fondations de l'acquisition de la lecture. En outre, un intérêt croissant pour la préparation à l'apprentissage de la lecture est également visible au travers des réformes réalisées dans cinq pays européens.

L'enseignement du décodage graphophonétique joue lui aussi un rôle essentiel, et la recherche indique qu'il devrait être systématique. La plupart des programmes élaborés au niveau central recommandent cet enseignement. Les élèves qui apprennent à lire dans des langues possédant des structures orthographiques et syllabiques complexes semblent avoir besoin de plus de temps pour maîtriser les correspondances graphème-phonème que ceux qui apprennent à lire dans des langues à l'orthographe plus cohérente. Dans tous les pays où les élèves apprennent à lire dans des langues possédant des structures orthographiques et syllabiques complexes (Danemark, Irlande, France, Portugal et Royaume-Uni) et dont les documents d'orientation font référence à l'enseignement du décodage graphophonétique, ces documents recommandent de poursuivre cet apprentissage tout au long de l'enseignement primaire.

Tous les pays définissent des objectifs d'apprentissage en matière de compréhension à la lecture pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur. Ces objectifs reflètent dans une large mesure les recommandations de la recherche concernant l'enseignement de stratégies de compréhension à tous les âges. Ces recommandations soulignent également l'importance de fonder cet enseignement sur un ensemble de stratégies que les élèves sont censés utiliser pour comprendre des textes et s'en souvenir. Cependant, selon les documents d'orientation, cette pratique est moins répandue. En effet, environ un tiers seulement des pays étudiés recommandent ou imposent aux enseignants du primaire d'enseigner cinq ou six stratégies essentielles pour améliorer les compétences de compréhension à la lecture de leurs élèves. De plus, PIRLS 2006 semble indiquer que, dans la pratique, les enseignants se basent parfois uniquement sur les stratégies de résumé pour enseigner la compréhension à la lecture.

Au niveau du secondaire inférieur, les documents d'orientation de cinq pays ou régions continuent de faire référence à un large éventail de stratégies essentielles. Plusieurs pays accordent légèrement moins d'importance aux stratégies de compréhension à la lecture au niveau secondaire inférieur qu'au niveau primaire. Les stratégies déjà mentionnées moins fréquemment que d'autres au niveau primaire (à savoir l'utilisation des connaissances contextuelles, le contrôle de sa propre compréhension par l'élève et les représentations visuelles) ainsi que la dimension métacognitive de la compréhension à la lecture (l'analyse par les élèves de leurs propres processus de lecture) deviennent encore plus rares au niveau secondaire inférieur. Le contrôle de sa propre compréhension à la lecture et la dimension cognitive sont pourtant des aspects essentiels pour faire des lecteurs compétents et autonomes. Même s'il n'est pas possible d'établir un lien direct entre le contenu des documents de programmes et le programme effectivement enseigné, la diminution de l'attention accordée à l'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture au niveau secondaire inférieur soulève certaines questions.

Les données relatives aux pratiques dans les écoles semblent indiquer que certaines stratégies largement reconnues de compréhension à la lecture sont utilisées par la plupart des enseignants même si les programmes nationaux ne les mentionnent pas. Cependant, dans les cas où les enseignants ne sont pas correctement formés à l'utilisation de méthodes pédagogiques spécifiques lors de leur formation initiale, les références dans les programmes nationaux pourraient contribuer à attirer leur attention sur tous les éléments importants de l'enseignement de la lecture et constituer des recommandations utiles pour la pratique. En l'absence de telles références, les enseignants doivent découvrir les méthodes d'enseignement correctes en participant à des formations, au cours de discussions entre collègues ou en recherchant eux-mêmes les informations nécessaires. Dans ces circonstances, l'identification des bonnes approches d'enseignement est laissée à la responsabilité des différents enseignants et les résultats peuvent varier considérablement en fonction de leurs compétences personnelles et de leur esprit d'initiative.

Les recherches indiquent que le goût pour la lecture contribue à l'acquisition de compétences en lecture, et il existe différentes méthodes permettant de motiver les élèves. L'apprentissage coopératif sur la base de textes, diversifier les types d'écrits à lire, laisser les élèves lire ce qu'ils aiment, et visiter des lieux ou des personnes qui valorisent les livres sont quelques-unes des plus importantes méthodes suggérées par la recherche scientifique et les programmes élaborés au niveau central dans les pays européens.

Les programmes contiennent des lignes directrices relatives à l'apprentissage coopératif de la lecture dans 26 pays ou régions au niveau primaire et dans 18 pays ou régions au niveau secondaire inférieur. La plupart de ces programmes recommandent également aux enseignants d'utiliser différents types de textes. Pourtant, neuf d'entre eux contiennent également des listes d'œuvres littéraires ou d'auteurs devant servir d'exemples de ce que les élèves peuvent lire. Ces listes ne sont cependant pas fermées, et le choix semble suffisamment vaste pour permettre aux enseignants de choisir des livres correspondant aux capacités et aux goûts de leurs élèves. Le programme danois va un peu plus loin en définissant un canon littéraire de 15 auteurs importants pour la culture danoise et que les élèves devraient rencontrer avant la fin de leur scolarité obligatoire.

Selon la recherche, l'évaluation est un élément essentiel de l'enseignement dans la mesure où il donne aux enseignants (et aux élèves) des informations essentielles concernant les forces et les faiblesses des élèves ainsi que leurs progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage définis. Seuls six pays et régions possèdent pourtant des documents d'orientation comportant des échelles de performances aidant les enseignants à évaluer et à noter les performances de leurs élèves. Les échelles de performances peuvent également servir à la responsabilisation, puisqu'elles contribuent à rendre plus clairs et plus visibles les résultats du processus d'enseignement.

Les programmes abordent rarement les stratégies et pratiques efficaces pour faire face aux difficultés en lecture, qui sont pourtant mises en évidence par les résultats de la recherche. Il revient le plus souvent à l'enseignant titulaire de décider de type d'aide à apporter aux élèves en difficulté, le cas échéant. Une minorité seulement de pays européens possèdent des professionnels spécialisés en maîtrise de la lecture et susceptibles d'aider les enseignants à remédier aux difficultés en lecture de leurs élèves. L'Irlande, Malte, le Royaume-Uni et les cinq pays scandinaves sont les seuls pays dans lesquels les enseignants du primaire peuvent faire appel à des enseignants spécialisés en lecture pour les aider en classe.

Dans de nombreux pays, des logopèdes, des psychologues ou d'autres spécialistes donnent des conseils et apportent une assistance pour lutter contre les difficultés en lecture, parfois en classe, mais généralement en dehors de la classe et de l'école. Selon PIRLS 2006, environ 44 % des élèves de l'UE peuvent compter au moins une partie du temps sur une personne de soutien travaillant en classe avec l'enseignant. Ces chiffres englobent toutefois aussi les assistants pédagogiques ou d'autres adultes qui ne possèdent souvent pas de formation spécifique concernant les difficultés en lecture. Pour 75 % des élèves de quatrième année, un spécialiste de la lecture travaillant en classe n'est jamais disponible. La plupart des pays européens ont lancé des initiatives réussies pour remédier aux difficultés en lecture des élèves. Ces initiatives sont principalement axées sur la

remédiation, l'identification précoce des problèmes, l'utilisation d'un matériel pédagogique adapté ou la formation des enseignants.

Même dans les pays dans lesquels un soutien spécialisé est disponible, les élèves risquent de rencontrer des difficultés pour obtenir l'assistance nécessaire. L'enseignant titulaire est généralement la première personne à identifier les élèves nécessitant une attention supérieure à la normale. Les données des enquêtes internationales indiquent toutefois que les enseignants ont tendance à sous-estimer légèrement le nombre d'élèves ayant besoin d'aide. Pour diagnostiquer les difficultés en lecture, l'observation des activités en classe par les enseignants pourrait donc bénéficier du soutien d'outils d'évaluation normalisés. En outre, même quand un enseignant constate qu'un élève éprouve des difficultés en lecture, les procédures administratives requises pour demander et obtenir un soutien supplémentaire sont parfois fort longues. De ce fait, l'élève ne reçoit pas toujours immédiatement le soutien nécessaire. Plus les procédures sont longues, plus l'élève risque de prendre du retard non seulement en lecture, mais aussi dans d'autres matières pour lesquelles la lecture est indispensable.

CHAPITRE 2. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES REQUISSES POUR ENSEIGNER LA LECTURE

Comme souligné au chapitre précédent, l'enseignement de la lecture est une tâche particulièrement complexe. Pour enseigner la lecture et améliorer les compétences en lecture d'un enfant, il est nécessaire de posséder une compréhension approfondie du développement de la lecture et une bonne connaissance théorique et pratique de l'enseignement, y compris les méthodes d'enseignement, la gestion de classes et les supports pédagogiques adéquats. Il importe également que les enseignants restent au fait des recherches relatives aux stratégies d'enseignement efficaces. En résumé, l'enseignement de la lecture nécessite un vaste éventail de compétences qui doivent être acquises au cours de la formation initiale des enseignants et améliorées par la suite à travers un développement professionnel continu.

Le présent chapitre commence par une analyse de la littérature qui met en évidence les éléments essentiels de la formation et du développement des enseignants chargés de l'enseignement de la lecture. La section 2.2 présente ensuite une analyse secondaire des résultats des enquêtes internationales. Il examine la relation entre la formation des enseignants et les approches des enseignants par rapport à la lecture (sur la base des données de PIRLS 2006) ainsi que les tendances en matière de développement professionnel continu (DPC) des enseignants chargés d'enseigner des matières liées à la lecture (sur la base des données de TALIS 2006). La section 2.3 décrit les politiques nationales pour la formation initiale et le DPC des enseignants chargés d'enseigner la langue d'instruction du point de vue des connaissances et des compétences requises pour enseigner la lecture.

2.1. Analyse de la littérature scientifique relative à la formation et au développement des enseignants en lecture

La Commission européenne (2008c) insiste sur la qualité du personnel enseignant comme l'un des principaux facteurs déterminants de la réussite scolaire des élèves, qui est elle-même vitale pour atteindre les objectifs de développement économique et social de l'Europe. Dans le monde actuel de l'enseignement, les demandes vis-à-vis du métier d'enseignant sont de plus en plus diverses et complexes. On demande aujourd'hui aux enseignants:

- de devenir des praticiens orientés davantage vers la recherche;
- de gérer des classes de plus en plus diverses sur plan culturel et linguistique;
- d'adapter en souplesse leur enseignement aux besoins de chaque personne;
- de se montrer sensibles aux questions de culture et de genre;
- de réagir efficacement face aux élèves défavorisés et aux élèves souffrant de troubles de l'apprentissage ou du comportement.

De plus, la capacité de rester au fait des nouvelles technologies, de domaines de connaissances en évolution rapide et des nouvelles approches en matière d'évaluation des élèves figure parmi les nombreux défis que les enseignants d'aujourd'hui doivent relever.

Selon plusieurs études, un enseignement de qualité peut améliorer les connaissances et les compétences des élèves malgré les désavantages causés par une origine socio-économique moins favorable. Wenglinsky (2000), par exemple, a montré que la qualité de l'enseignement avait un impact sur les résultats des élèves américains en mathématiques et en sciences (résultats mesurés lors d'une évaluation normalisée nationale en 8^e année). Cet impact est d'une importance comparable à celui du statut socio-économique.

Le rôle clé joué par les enseignants pour permettre aux élèves d'apprendre efficacement est également reconnu dans le domaine de la lecture. L'Association américaine des enseignants (*American Federation of Teachers*) estime que, dans un environnement d'apprentissage efficace, seul un faible pourcentage des élèves éprouvent de graves difficultés à apprendre à lire (*American Federation of Teachers*, 1999).

Différentes études mettent en évidence les liens entre les qualifications des enseignants et les résultats en lecture des élèves. Il s'agit entre autres d'études dont l'objectif premier était d'examiner de façon plus large les facteurs éducatifs ayant un impact sur les résultats des élèves. C'est ainsi que Ferguson (1991), se basant sur une grande base de données couvrant près de 900 arrondissements scolaires au Texas, a analysé l'impact de la qualité de l'enseignement telle qu'elle ressort des compétences pédagogiques et des connaissances factuelles des enseignants dans un examen de certification au niveau de l'État. Il a conclu que la qualité de l'enseignement était un facteur explicatif important de la variance des résultats des élèves à différents stades de l'enseignement primaire et secondaire. Plus récemment, Myrberg (2007) a démontré que les élèves suédois de 3^e année dont les enseignants possédaient une qualification formelle pour l'enseignement au niveau des premières années avaient obtenu de meilleurs résultats lors de l'enquête PIRLS 2001, que ce soit dans les écoles publiques ou les écoles indépendantes.

Les études axées directement sur les liens entre la formation des enseignants et les résultats en lecture des élèves présentent des résultats similaires. Darling-Hammond (1999) a établi une corrélation entre la certification des enseignants et les résultats en lecture sur la base des scores en lecture de l'*«évaluation nationale du processus éducatif»* (*National Assessment of Educational Process*). Elle a conclu que les élèves dont les enseignants possèdent une certification obtenaient des scores plus élevés que ceux dont les enseignants ne sont pas certifiés. Dans une analyse extensive des recherches américaines sur la qualité des enseignants et les résultats des élèves, cette même chercheuse (Darling-Hammond, 2000a) a constaté que les qualifications des enseignants constituaient un facteur prédictif cohérent et précis des résultats des élèves.

L'analyse de la littérature va donc s'efforcer de répondre à deux questions essentielles:

- De quelles compétences les enseignants ont-ils besoin pour enseigner efficacement les compétences en lecture?
- Quels éléments de la formation initiale et du DPC offrent la meilleure préparation aux enseignants pour permettre un enseignement efficace de la lecture?

2.1.1. Compétences requises pour un enseignement efficace de la lecture

Selon l'Association internationale pour la lecture (*International Reading Association – IRA*, 2007), les enseignants efficaces de la lecture sont érudits, stratégiques, adaptatifs et réfléchis, c'est-à-dire qu'ils comprennent à la fois la science de la lecture et l'utilisation de stratégies d'apprentissage encourageantes et motivantes. De même, selon le *National Reading Panel* aux États-Unis,

«L'enseignement de stratégies de compréhension à la lecture aux élèves de toutes les années est une tâche complexe. Les enseignants doivent non seulement maîtriser le contenu présenté dans le texte, mais aussi avoir une bonne connaissance des stratégies elles-mêmes, savoir quelles stratégies sont les plus efficaces pour différents élèves et différents types de contenu et savoir comment enseigner et illustrer au mieux l'utilisation des stratégies» (NICHD 2000, p. 15).

Le Groupe d'étude de la lecture de RAND, aux États-Unis (RAND Reading Study Group, 2002) a identifié les comportements suivants présentés par les enseignants efficaces de la lecture dans les dernières années du primaire et dans le secondaire inférieur:

- ils posent des questions de haut niveau qui imposent aux élèves de faire des déductions et de réfléchir au-delà du texte;
- ils aident les lecteurs à établir des liens entre les textes qu'ils lisent et leur vie et expérience personnelles;
- ils fournissent à leurs élèves des textes d'apprentissage présentant un niveau de difficulté adapté;
- ils contrôlent les progrès en lecture en procédant à des évaluations informelles.

Dans le contexte de l'enseignement prodigué à des adolescents éprouvant des difficultés en lecture dans plusieurs pays européens, le rapport scientifique du projet ADORE (Garbe et al., 2009) souligne la nécessité, pour les enseignants, d'avoir l'occasion de réfléchir à leurs propres processus de lecture et de pensée ainsi qu'à ceux de leurs élèves. Par ailleurs, en plus de la préparation théorique, l'expertise dans l'enseignement de la lecture doit être développée avec le temps en tant que «qualité adaptative». Les enseignants doivent développer leur expertise de façon continue, prendre en considération la diversité démographique croissante des élèves présents dans leur classe, le contexte plus varié en matière d'alphabétisation et la gamme de plus en plus riche de supports disponibles.

2.1.2. Formation initiale et développement professionnel continu pour l'enseignement efficace de la lecture

Même si la formation des enseignants a un impact considérable sur les résultats des élèves en lecture, les recherches consacrées à la préparation des enseignants à l'enseignement de la lecture n'en sont encore qu'à leurs débuts (Moats, 2004). Dans leur méta-analyse des recherches empiriques sur la formation des enseignants en lecture réalisée aux États-Unis, Risko et al. (2008) notent que les 82 études analysées ont été réalisées pour la plupart à petite échelle. Les auteurs de la méta-analyse ont conclu que les résultats des recherches étaient souvent insuffisants pour identifier les caractéristiques des programmes de formation des enseignants ayant un impact sur les résultats des élèves des futurs enseignants concernés.

Les deux sections suivantes s'efforcent de présenter des conclusions et des résultats convergents d'études relatives à la préparation à l'enseignement de la lecture. Cependant, en l'absence d'un corpus de recherche équivalent en Europe, les sections suivantes concernent en majorité le système éducatif des États-Unis, ce qui peut restreindre leur validité pour les pays européens.

Formation initiale des enseignants en vue de l'enseignement de la lecture

La durée et le contenu de la formation des enseignants sont les deux aspects de la formation qui sont les plus susceptibles d'avoir un impact sur les résultats des élèves.

Dans sa comparaison entre les programmes courts et les programmes conventionnels agréés de formation des enseignants aux États-Unis, Darling-Hammond (2000b) a exprimé plusieurs réserves concernant les programmes courts: ceux-ci se focalisaient généralement sur des compétences pédagogiques génériques plutôt que sur la pédagogie propre à la matière concernée, sur des techniques uniques plutôt que sur un large éventail de méthodes possibles, et sur des conseils spécifiques immédiats plutôt que sur une maîtrise de la recherche ou de la théorie. Les enseignants qui n'ont pas reçu une formation pédagogique efficace gardent souvent une seule perspective cognitive et culturelle qui leur permet difficilement de comprendre les expériences, perspectives et bases de connaissances d'élèves qui ne sont pas comme eux. Les programmes longs (typiquement en cinq ans) semblent plus efficaces. Les enseignants qui suivent ces programmes perçoivent l'enseignement comme une activité intrinsèquement non routinière et développent des stratégies d'enseignement leur permettant de toucher différents types d'apprenants.

Ces dernières années, l'IRA a consacré d'importants efforts de recherche à la préparation des enseignants à l'enseignement de la lecture aux États-Unis. La «Commission d'excellence dans la préparation des enseignants du primaire à l'enseignement de la lecture» (*Commission on Excellence in Elementary Teacher Preparation for Reading Instruction*) de l'IRA a identifié et sélectionné des programmes universitaires de qualité aux États-Unis. Elle a suivi 101 diplômés pendant trois ans, observé leurs pratiques et mesuré la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans leurs classes d'école primaire (IRA, 2003). Cette étude a mis en lumière les caractéristiques communes des programmes de formation d'enseignants dont les élèves obtiennent par la suite de meilleures scores en compréhension lors de tests standardisés que les élèves d'autres enseignants expérimentés. Par la suite, l'IRA a complété ses résultats par une analyse globale de la littérature empirique dans le domaine de la formation des enseignants en lecture (Risko et al., 2008), entreprise par la *Teacher Education Task Force*. La synthèse de ces différents types de recherche a permis à l'IRA de mettre en évidence six éléments cruciaux qui doivent être repris dans la préparation des enseignants:

- «Fondements en recherche et en théorie – les enseignants doivent développer une compréhension approfondie du développement du langage et de la lecture ainsi qu'une compréhension de la théorie de l'apprentissage et de la motivation afin de fonder leurs décisions pédagogiques sur une base solide.
- Stratégies pédagogiques au niveau des mots – les enseignants doivent être prêts à utiliser différentes stratégies pour développer chez leurs élèves la connaissance du sens des mots et des stratégies d'identification des mots. Cette approche englobe l'étude de la base phonémique du langage parlé, l'enseignement du décodage graphophonétique et l'attention portée à la syntaxe et à la sémantique pour soutenir la reconnaissance de mots et l'autocontrôle.
- Stratégies de compréhension au niveau du texte – les enseignants doivent être prêts à enseigner des stratégies multiples que les lecteurs peuvent utiliser pour apprécier le sens d'un texte et contrôler leur propre compréhension. Ils doivent comprendre comment l'enseignement du vocabulaire (sens des mots) et de la fluidité peuvent soutenir la compréhension et développer la capacité d'analyse critique de textes qui envisagent des perspectives multiples.
- Liens entre la lecture et l'écriture – les enseignants doivent être prêts à enseigner des stratégies qui établissent un lien entre l'écriture et la lecture de textes littéraires et d'informations pour favoriser la compréhension. Cet aspect inclut l'enseignement des conventions d'écriture.
- Approches et supports pédagogiques – les enseignants doivent être prêts à utiliser une variété de stratégies et de supports pédagogiques de façon sélective, appropriée et souple.
- Évaluation – les enseignants doivent être prêts à utiliser des techniques d'évaluation adaptées à l'appui de décisions et de réflexions pédagogiques réactives». (IRA 2007, p. 2).

Fondée sur la combinaison de ces six éléments, la préparation efficace des enseignants à l'enseignement de la lecture devrait se baser sur un corpus intégré de recherches consacrées à la façon dont les élèves deviennent des lecteurs compétents et à la façon dont les enseignants aident ces élèves par leur enseignement.

L'étude réalisée en 2003 par l'IRA sur les programmes de formation des enseignants souligne également l'importance d'associer une base de connaissances à une diversité d'expériences sur le terrain. La création efficace de liens entre la théorie et la pratique, et entre l'école et l'université, est largement reconnue comme une caractéristique des meilleurs programmes de préparation des enseignants (Darling-Hammond, 2000c). La préparation des enseignants a tout à gagner d'une variété d'expériences pédagogiques sur le terrain en présence d'excellents modèles d'enseignement de la lecture (Darling Hammond et Bransford, 2005). Un bon équilibre entre la théorie et la pratique permet de concevoir l'enseignement comme une activité de résolution de problèmes ou de recherche en action, étroitement liée à l'apprentissage et aux progrès des élèves (Garbe et al., 2009).

Pour les futurs enseignants, l'application de leurs connaissances sur le terrain leur permet de modifier leurs convictions passées qui ne cadrent pas avec un enseignement efficace de la lecture. L'analyse de la *Teacher Education Task Force* mentionnée ci-dessus suggère que la modification des convictions des enseignants en formation peut être attribuée à la cohérence entre les fondements théoriques fournis pendant la formation et une expérience sur le terrain soigneusement structurée et supervisée. Ces changements peuvent donner aux futurs enseignants une plus grande confiance dans leur capacité à enseigner à des élèves éprouvant des difficultés en lecture au lieu d'imputer les difficultés en lecture uniquement à des facteurs familiaux.

Outre les stages dans les écoles, les fondements théoriques peuvent également être illustrés dans les classes du programme de formation des enseignants. Conformément aux principaux résultats de l'analyse décrite ci-dessus, les enseignants débutants sont plus enclins à utiliser des méthodes d'enseignement qu'ils ont à la fois découvertes en classe lors de leur formation et pratiquées sous surveillance lors d'un stage en milieu scolaire plutôt que des méthodes dont ils auraient uniquement entendu parler dans des manuels. Les chiffres indiquent que les programmes de formation des enseignants utilisant une approche combinée «apprentissage et action» ont un impact plus important.

Sur la base d'un important corpus de recherche sur l'évolution de la lecture sous l'effet des technologies actuelles de communication, l'IRA (2009) préconise de prendre également cet aspect en considération dans la formation initiale des enseignants. D'un point de vue pratique, les futurs enseignants devraient acquérir des méthodes leur permettant d'enseigner à leurs élèves les compétences en lecture requises par les nouveaux médias qui apparaissent en permanence.

Développement professionnel continu en vue de l'enseignement de la lecture

Le développement professionnel efficace des enseignants est un élément important pour améliorer la compréhension de l'écrit. Selon les résultats de la recherche, un développement professionnel réussi doit adopter une perspective à long terme. Biancarosa et Snow préconisent un développement professionnel des capacités pédagogiques pour enseigner la compréhension de l'écrit qui, clairement:

«...ne prend pas la forme d'un atelier ponctuel, ni même d'une série d'ateliers à court terme, mais d'un développement professionnel permanent à long terme, qui a plus de chances de promouvoir une évolution durable et positive des connaissances et des pratiques des enseignants» (Biancarosa et Snow 2006, p. 20).

Pour identifier les caractéristiques d'un développement professionnel de qualité, Anders et al. (2000) soulignent également la nécessité de types de soutien autres que des ateliers ou séminaires à court terme.

Un développement professionnel de qualité portant sur les compétences pédagogiques pour l'enseignement de la lecture implique également une dimension collective à travers l'école et, plus largement, parmi tous les professionnels de la lecture. Snow et al. (2005), dans leur analyse du DPC des enseignants en lecture, ont souligné l'importance de faire en sorte que ce développement professionnel génère des connaissances communes parmi les enseignants des écoles. Le développement professionnel dans l'enseignement de la lecture doit être inclusif (et impliquer non seulement les enseignants titulaires, mais aussi les moniteurs en alphabétisation, le personnel chargé des ressources didactiques, les bibliothécaires et les administrateurs). Il doit être axé sur le travail en équipe, et le personnel des écoles doit créer et maintenir en permanence une approche basée sur l'ensemble de l'équipe pour améliorer l'enseignement et créer des structures institutionnelles promouvant une meilleure compréhension de l'écrit chez les adolescents (Biancarosa et Snow, 2006).

Cette perspective est liée au concept d'une «communauté d'apprentissage professionnelle» (Stoll et al., 2006). Ces communautés, conçues pour soutenir le développement des enseignants, peuvent être caractérisées par des valeurs et des visions communes ainsi que par une responsabilité collective pour l'apprentissage des élèves. Le rapport de recherche du projet ADORE montre comment ces équipes peuvent collaborer pour améliorer l'enseignement de la lecture aux adolescents dans les écoles:

«Les experts du développement professionnel recommandent que ces communautés, idéalement des équipes scolaires coopératives et pluridisciplinaires, adoptent une approche d'analyse afin d'analyser ensemble le travail des élèves ou leur comportement en classe et de développer le travail consistant à enseigner aux élèves des façons de lire propres aux différentes disciplines» (Garbe et al. 2009, p. 211).

Enfin, le développement professionnel devrait impliquer les enseignants dans des activités de lecture similaires à celles qu'ils utiliseront avec leurs élèves afin d'améliorer leurs compétences dans les pratiques d'enseignement réflexives et basées sur la recherche (OCDE, 2005b). Dans leurs travaux pionniers sur l'utilisation de la recherche et de la raison dans l'enseignement, Stanovitch et Stanovitch (2003) soulignent que l'analyse de ses propres pratiques par les enseignants devrait être l'un des points d'orgue des programmes de formation initiale et de développement professionnel continu des enseignants. Les enseignants ont besoin d'occasions et d'outils pour réfléchir de façon systématique à leurs propres pratiques à mesure qu'ils se dirigent vers le changement (Anders et al., 2000).

2.2. Formation des enseignants en lecture – données issues des enquêtes internationales

Cette analyse de la formation des enseignants chargés d'enseigner les matières liées à la lecture se compose de deux parties. Elle commence par l'analyse des données du PIRLS 2006 sur les enseignants qui enseignent la lecture aux élèves de quatrième année (pour plus de détails concernant cette enquête, voir le chapitre «Résultats en lecture: résultats des enquêtes internationales»). Le niveau et le contenu de la formation des enseignants sont analysés en insistant sur la relation entre la spécialisation des enseignants et leur approche de la lecture. La deuxième partie de cette section se base sur l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2008 portant sur les enseignants de niveau CITE 2. Cette partie est axée sur le développement professionnel continu des enseignants qui enseignent la lecture, l'écriture et la littérature.

2.2.1. Préparation des enseignants à enseigner la lecture aux élèves de quatrième année

Niveau d'éducation des enseignants

En 2006, dans l'UE, 55 % des élèves de quatrième année avaient des enseignants possédant un diplôme universitaire, et 22 % avaient des enseignants diplômés à l'issue d'un programme d'enseignement supérieur spécialisé en 2 ou 3 ans⁽⁴⁷⁾. Dans la plupart des pays, la majorité des élèves de quatrième année ont des enseignants possédant un diplôme universitaire. Cette proportion atteint 90 % ou plus au Danemark, en Hongrie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Slovaquie et en Norvège (Mullis et al. 2007, p. 198). Dans cinq systèmes éducatifs, la majorité des élèves ont des enseignants formés dans le cadre d'un programme d'enseignement supérieur spécialisé en 2 ou 3 ans. C'est le cas en Belgique (Communautés française et flamande), en Allemagne, au Luxembourg et en Autriche (*ibid.*).

Au cours des dernières décennies, la plupart des pays européens ont relevé le niveau de la formation initiale requise pour devenir enseignant au niveau primaire. À l'heure actuelle, les enseignants du primaire sont généralement diplômés de programmes universitaires pédagogiques; les enseignants possédant un degré de qualification moins élevé sont pour la plupart plus anciens. Parmi les pays européens participant à l'enquête PIRLS 2006, seules l'Italie et la Roumanie comptent une majorité d'élèves confiés à des enseignants sans diplôme de l'enseignement supérieur (66 % et 54 % respectivement) (Mullis et al. 2007, p. 198). La situation de ces pays a changé récemment, mais chacun d'eux semble avoir suivi une voie différente. En Italie, la formation initiale des enseignants du primaire est organisée au niveau de l'enseignement supérieur depuis 1998/1999, et le nombre d'enseignants possédant un diplôme universitaire augmente donc progressivement. En Roumanie en revanche, entre 2000 et 2005, la pénurie d'enseignants a suscité le rétablissement d'un programme de formation d'enseignants au niveau supérieur de l'enseignement secondaire, pour compléter les programmes du niveau tertiaire.

Les données de PIRLS 2006 indiquent que les enseignants possédant un degré d'éducation supérieur étaient plus jeunes et moins expérimentés. En moyenne, dans les pays européens, les enseignants qui donnent cours aux élèves de quatrième année et qui possèdent un diplôme universitaire avaient entre 30 et 39 ans et possédaient environ 15 ans d'expérience dans l'enseignement. La majorité des enseignants issus d'un programme d'enseignement supérieur spécialisé en 2 ou 3 ans avaient entre 40 et 49 ans et environ 20 ans d'expérience dans l'enseignement. L'écart générationnel est particulièrement marqué en Bulgarie, en Espagne, en France, en Slovénie et en Suède. En France, par exemple, 18 % des élèves avaient des enseignants possédant seulement un diplôme du secondaire et âgés de plus de 40 ans. La distinction est apparue en 1979, quand la possession d'un diplôme universitaire est devenue obligatoire. Avant cela, le niveau de qualification requis pour les enseignants du primaire en France était équivalent au secondaire supérieur.

⁽⁴⁷⁾ Ici comme ailleurs, la moyenne européenne calculée par Eurydice concerne uniquement les pays de l'EU-27 ayant participé à l'enquête. Il s'agit d'une moyenne pondérée dans laquelle la contribution d'un pays est proportionnelle à sa taille.

Contenu du programme de formation des enseignants

Pour analyser la formation des enseignants, il importe de considérer non seulement son niveau et sa durée, mais aussi son contenu et son domaine de spécialisation. C'est pourquoi l'enquête PIRLS 2006 a recueilli des données concernant la mesure dans laquelle la formation initiale des enseignants couvre neuf aspects bien définis: le langage, la littérature, la pédagogie/l'enseignement de la lecture, la psychologie, la lecture de remédiation, la théorie de la lecture, le développement du langage chez les enfants, l'enseignement spécialisé et l'apprentissage d'une deuxième langue (⁴⁸). L'analyse (⁴⁹) a révélé trois domaines principaux de spécialisation pour les enseignants qui enseignent aux élèves de quatrième année. L'un de ces domaines couvre la langue et la littérature, l'autre concerne l'enseignement d'une deuxième langue. La spécialisation la plus étroitement liée à l'enseignement de la lecture (ci-après «indice d'enseignement de la lecture») couvre six domaines:

- lecture de remédiation;
- développement du langage chez les enfants;
- théorie de la lecture;
- éducation spéciale;
- pédagogie/enseignement de la lecture;
- psychologie.

La figure 2.1 montre le pourcentage d'élèves européens de 4^e année dont les enseignants ont reçu une formation initiale axée principalement sur l'enseignement de la lecture. Le pourcentage d'élèves confiés à des enseignants de ce type est supérieur à la moyenne de l'UE (⁵⁰) en Bulgarie, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne, en Roumanie, en Slovaquie, au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège. Dans ces pays, entre 35 et 65 % des élèves de 4^e année avaient des enseignants dont la formation initiale mettait l'accent sur l'enseignement de la lecture. En Allemagne, en France et en Slovénie cependant, le pourcentage d'élèves dont les enseignants avaient reçu une formation axée sur l'enseignement de la lecture était moins élevé (10-13 %).

Afin d'examiner la relation entre la spécialisation des enseignants et les approches de la lecture des enseignants, des corrélations ont été calculées pour les questions correspondantes du questionnaire des enseignants de PIRLS (⁵¹). Cette analyse a révélé des corrélations peu élevées entre la spécialisation en langue et littérature ou en enseignement d'une deuxième langue et certaines approches de l'enseignement de la lecture. Ces corrélations ne sont généralement pas significatives sur le plan statistique. Seuls les enseignants dont la formation initiale mettait l'accent sur des aspects liés à l'enseignement de la lecture (voir figure 2.1) étaient plus nombreux à dire qu'ils utilisaient des approches d'enseignement ciblées pour leurs élèves de 4^e année.

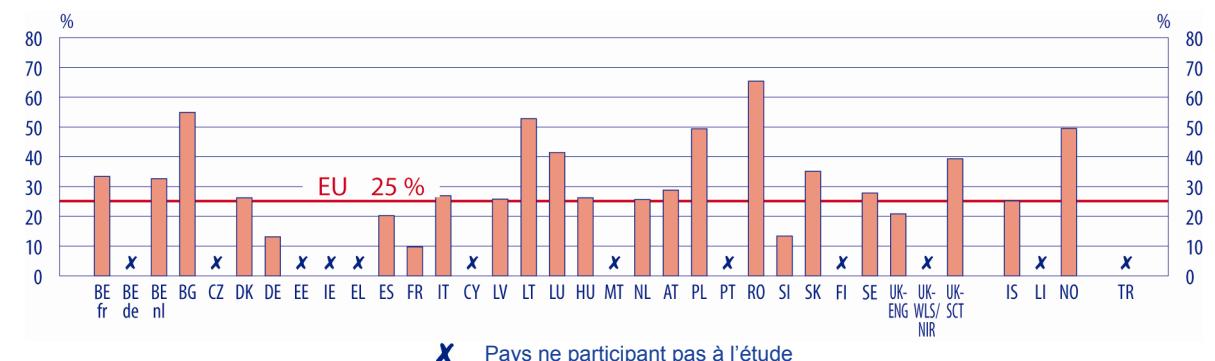
(⁴⁸) Il s'agit des catégories prévues pour la question «Dans le cadre de votre éducation ou formation formelle, dans quelle mesure avez-vous étudié les matières suivantes?». Les possibilités de réponse sont «pas du tout», «vue d'ensemble ou introduction au sujet» ou «matière importante».

(⁴⁹) Analyse en composantes principales (ACP) avec rotation Varimax. L'ACP est une méthode statistique utilisée pour diminuer la dimensionnalité des données tout en gardant un maximum de variation. Voir Jolliffe (2002) pour une explication méthodologique.

(⁵⁰) Ici et ailleurs, les comparaisons sont basées sur un test de signification statistique sur la base d'un niveau de confiance de 95 %. Par exemple, un score nettement inférieur ou supérieur à la moyenne de l'UE signifie que le score du pays concerné s'écarte du score européen avec un coefficient de confiance de 95 %.

(⁵¹) Corrélations calculées pour la spécialisation en «enseignement deuxième langue» et pour deux indices élaborés sur la base de l'analyse en composantes principales. La fiabilité des indices était suffisante: le coefficient alpha de Cronbach de l'indice «enseignement de la lecture» était de 0,76 et 0,75 pour l'indice «langue et littérature». Le coefficient alpha de Cronbach est l'indice le plus fréquemment utilisé pour mesurer la fiabilité ou la cohérence interne d'une échelle. Il repose sur la corrélation moyenne des éléments d'un instrument d'analyse [pour de plus amples explications, voir Cronbach (1951), Streiner (2003)].

◆◆◆ **Figure 2.1. Pourcentages d'élèves de quatrième année dont les enseignants ont reçu une formation initiale axée sur l'enseignement de la lecture, 2006.**



Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p<0,05$) de la moyenne de l'UE sont indiquées en gras. Une formation mettant l'accent sur la lecture se situe au-dessus du 75^e percentile de l'indice «enseignement de la lecture» (lecture de remédiation, développement du langage chez l'enfant, théorie de la lecture, enseignement spécial, pédagogie/enseignement de la lecture et psychologie) au niveau européen. Cela implique d'avoir au moins trois domaines de l'indice «enseignement de la lecture» mis fortement en avant et les autres abordés à un niveau introductif, ou quatre domaines mis fortement en avant, deux au niveau introductif et un domaine non couvert.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



Le tableau 1 des annexes (section 2.2 des annexes) illustre les corrélations moyennes entre la mesure dans laquelle les enseignants de l'UE ont été formés à l'enseignement de la lecture et leur utilisation signalée de certaines approches d'enseignement. Le tableau 2 des annexes énumère, par système éducatif, les corrélations significatives du point de vue statistique dans plus de 10 systèmes éducatifs européens.

Comme l'indiquent les données, les enseignants qui affirment avoir reçu une formation initiale fortement axée sur l'enseignement de la lecture utilisent généralement des approches plus diverses pour enseigner la lecture aux élèves de 4^e année. Ils sont plus enclins à:

- organiser des groupes à capacités mixtes, utiliser un enseignement individualisé et faire travailler leurs élèves de façon autonome;
- aborder la lecture comme un processus actif et à inviter les élèves à produire différentes réponses face à ce qu'ils ont lu: écrire quelque chose, répondre à des questions orales, réaliser un projet ou passer un quiz ou un test écrit;
- enseigner différentes stratégies de lecture aux élèves (par ex. lecture rapide/survol, autocontrôle) et expliquer le vocabulaire;
- utiliser des stratégies qui développent la compréhension à la lecture, par exemple l'identification des idées principales, les prédictions ou généralisations, les déductions ou la description du style ou de la structure du texte lu par les élèves;
- utiliser des manuels et des supports réalisés pour et par des enfants, préférer les supports courts aux textes longs et utiliser plus fréquemment des bibliothèques externes;
- utiliser des méthodes d'évaluation plus diverses telles que des présentations orales, des questions à choix multiple sur les textes lus, des échantillons de travail des élèves, etc.;

- accorder une attention particulière à la discussion des progrès d'un enfant en lecture avec ses parents (compte rendu);
- approfondir à mettre à jour leurs connaissances par des formations au travail en lecture, par la lecture d'un plus grand nombre de livres sur la pédagogie (de façon générale et pour l'enseignement de la lecture en particulier) et davantage de livres pour enfants.

Il semble donc qu'il existe un lien entre l'importance accordée à la façon d'enseigner la lecture lors de la formation initiale et la pratique efficace de l'enseignement de la lecture et une participation plus importante au développement professionnel. Les enseignants dont la formation initiale a mis l'accent sur des aspects liés à l'enseignement de la lecture ont la capacité d'utiliser différentes approches pédagogiques adaptées aux individus et aux groupes. Selon l'analyse de la recherche en matière de formation des enseignants et des résultats des élèves réalisée par Myrberg (2007), cette diversité d'approches est un aspect crucial des compétences des enseignants.

Liens entre la qualité des enseignants et les résultats des élèves

Malgré les relations claires entre le contenu de la formation des enseignants et l'utilisation signalée de méthodes d'enseignement efficaces, il est difficile d'établir avec certitude un lien entre les caractéristiques et les résultats des élèves. Comme indiqué précédemment, dans de nombreux pays, les enseignants possèdent un niveau égal ou très proche de qualifications formelles. Dans les pays qui présentent des différences, ces différences reflètent souvent l'évolution dans le temps de la formation des enseignants et des qualifications requises. Il est donc difficile de distinguer les effets dus à la formation de sens des effets générationnels. On trouve également des différences de qualification et de fréquence d'enseignement des stratégies de lecture au sein d'un même pays. En Suède, par exemple, la certification formelle pourrait être une caractéristique pertinente. Comme le montre l'analyse par Myrberg (2001) des données PIRLS 2001 pour la Suède, les élèves dont les enseignants avaient reçu une certification adéquate obtenaient de meilleurs résultats que ceux dont les enseignants ne possèdent aucune certification ou une certification pour l'enseignement à un niveau supérieur.

De nombreux facteurs contextuels empêchent d'isoler l'effet propre aux enseignants. Par exemple, les élèves de 4^e année primaire ont parfois eu plusieurs enseignants différents qui ont contribué de différentes façons au développement de leurs compétences en lecture. De façon générale, comme le conclut Wayne et Young (2003), la majeure partie des différences de qualité des enseignants ne sont pas détectées.

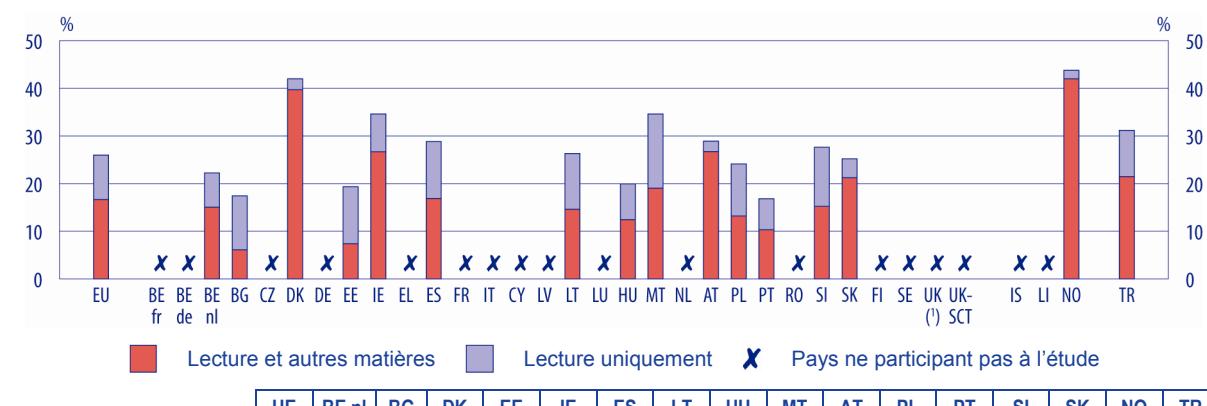
2.2.2. DPC des enseignants qui enseignent la lecture, l'écriture et la littérature au niveau CITE 2

Cette section analyse le développement professionnel continu (DPC) des enseignants chargés d'enseigner les matières en rapport avec la lecture du point de vue des taux généraux de participation, du nombre de jours qui y sont consacrés, du type d'activités organisées et de leur impact perçu. L'analyse est basée sur les réponses des enseignants lors de l'enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE de 2008. Cette enquête couvre 16 systèmes éducatifs du réseau Eurydice. TALIS cible les enseignants de l'enseignement secondaire inférieur enseignant différentes matières. Aux fins de la présente étude, cependant, l'analyse se limite aux enseignants qui enseignaient la lecture, l'écriture et la littérature dans les écoles analysées. Il peut s'agir de la lecture, de l'écriture et de la littérature dans la langue maternelle, dans la langue d'instruction, ou encore comme deuxième langue pour les locuteurs d'autres langues (OCDE, 2010a).

Avant d'entamer l'analyse du DPC pour les enseignants en lecture, il importe de noter que les enseignants au niveau CITE 2 enseignent souvent plus d'une matière (dans cette partie de l'analyse, la lecture, l'écriture et la littérature sont définies comme une seule matière). Dans les pays européens, au niveau CITE 2, les enseignants spécialisés sont généralement spécialisés dans deux matières tandis que les enseignants semi-spécialisés sont formés pour enseigner entre trois et cinq matières. Dans les pays où les enseignants enseignent généralement plusieurs matières, il se peut que les

réponses apportées aux questions relatives au DPC prennent en considération d'autres matières également. Comme le montre la figure 2.2, dans les systèmes éducatifs européens ayant participé à l'enquête, environ 9 % des enseignants en moyenne enseignaient la lecture, l'écriture et la littérature mais aucune autre matière. Ils étaient 17 % à enseigner une ou plusieurs matières supplémentaires, généralement dans les sciences sociales ou les langues étrangères.

◆◆◆ **Figure 2.2. Pourcentage d'enseignants qui enseignent la lecture, l'écriture et la littérature uniquement ou en combinaison avec d'autres matières au niveau CITE 2, 2008.**



Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

UK (*): Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Note explicative

La «lecture» inclut l'écriture et la littérature.

Toute réponse négative à une sous-question de «quelle matière enseignez-vous» est traitée comme une valeur manquante (2,8 % de valeurs manquantes dans les pays de l'UE participants).

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Notes spécifiques par pays

Italie: la question relative à la spécialisation des enseignants a été supprimée.

Pays-Bas: le pays n'a pas respecté les critères d'échantillonnage et ses données ne sont donc pas reprises dans les analyses et les tableaux internationaux.



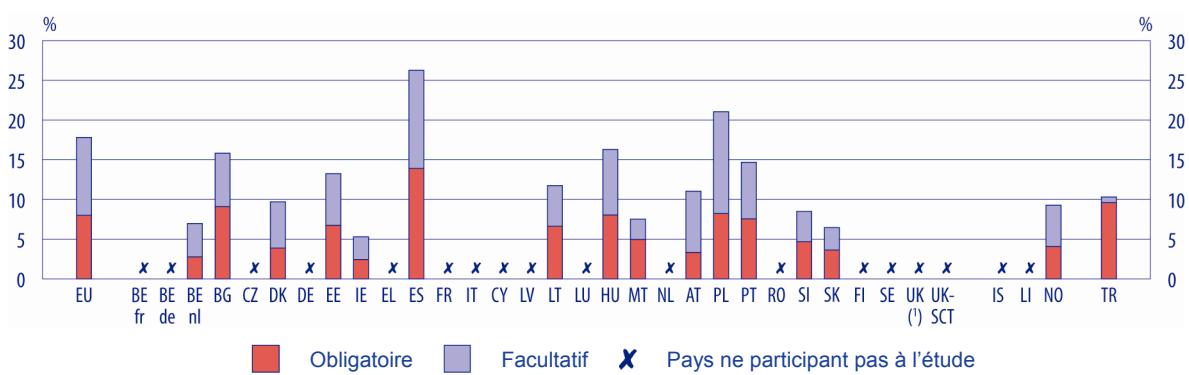
On constate des différences dans le pourcentage d'enseignants qui enseignent la lecture, l'écriture et la littérature dans les pays européens. Au Danemark et en Norvège, plus de 40 % des enseignants enseignaient des matières liées à la lecture pendant au moins une partie de leur semaine de travail, mais très peu d'enseignants (moins de 3 %) enseignaient uniquement la lecture, l'écriture et la littérature. En Bulgarie et en Estonie, la plupart des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature n'enseignaient que cette matière.

Les différences entre les pays en matière de DPC des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature reflètent les différences dans l'organisation générale du développement professionnel. Il n'y avait que très peu de différences par rapport au DPC d'enseignants d'autres matières. Cette section décrit donc principalement la façon dont le cadre général de DPC se manifeste au travers des schémas de DPC des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature. Les initiatives de DPC ciblant spécifiquement les enseignants de lecture sont décrites à la section 2.3.6.

Selon les données de TALIS, 90 % au moins des enseignants des pays européens participants qui enseignent la lecture, l'écriture et la littérature avaient participé à au moins une activité de DPC au cours des 18 mois précédents. L'Estonie, la Lituanie, la Pologne et la Slovénie présentent les chiffres les plus élevés avec plus de 98 %. Les différences de participation au DPC entre les pays européens apparaissent clairement dans le nombre moyen de jours de DPC (voir figure 2.3), de 5 en Irlande à

16 en Espagne. Les enseignants de matières liées à la lecture dans l'Union européenne ont participé en moyenne à 18 journées de DPC [valeur médiane (⁵²) 10] dont 8 journées obligatoires. Ce chiffre était nettement plus élevé en Espagne, où les enseignants de lecture, d'écriture et de littérature consacraient en moyenne 26 jours (médiane: 20) à diverses activités de développement professionnel. Environ un quart des enseignants de lecture en Espagne avaient participé à 40 journées de DPC ou plus au cours des 18 mois précédent l'enquête TALIS. En Espagne, le DPC est clairement lié à la progression professionnelle et aux augmentations de salaire. Ainsi, les enseignants qui s'inscrivent à un certain nombre de formations peuvent prétendre à une prime de salaire (Eurydice, 2008). Cette situation reflète toutefois l'organisation générale du DPC et n'est pas propre aux enseignants de lecture, d'écriture et de littérature.

◆◆◆ **Figure 2.3. Nombre moyen de journées de DPC au cours des 18 derniers mois pour les enseignants de lecture, d'écriture et de littérature au niveau CITE 2, 2008.**



Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

UK (1): Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Note explicative

Étant donné que les valeurs extrêmes ont un impact important sur la moyenne, les réponses supérieures au 99^e percentile au niveau de l'UE sont considérées comme manquantes. Seules les valeurs inférieures à 120 jours (environ 5 mois) de CPF ont été reprises dans l'analyse. Les pays/régions concernés par l'omission sont la Communauté flamande de Belgique (0,3 %), la Bulgarie (4,2 %), la Pologne (5,1 %) et le Portugal (1,2 %).

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Notes spécifiques par pays

Italie: la question relative à la spécialisation des enseignants a été supprimée.

Pays-Bas: le pays n'a pas respecté les critères d'échantillonnage, et ses données ne sont donc pas reprises dans les analyses et les tableaux internationaux.



Dans tous les pays analysés, les enseignants des matières liées à la lecture ont participé volontairement à des activités de DPC. La Turquie était le seul pays dans lequel la plupart des activités de DPC étaient obligatoires. Dans tous les autres pays européens, au moins un tiers des journées de CPF auxquelles les enseignants ont participé ne sont pas obligatoires. Les enseignants de lecture, d'écriture et de littérature d'Espagne et de Pologne sont ceux qui ont participé volontairement au plus grand nombre de journées de DPC, soit 12-13 jours au cours des 18 mois précédents. Il se peut cependant que les réponses relatives au DPC obligatoire reflètent les perceptions subjectives des enseignants. C'est ainsi qu'en Espagne, où «la formation tout au long de

(⁵²) Le nombre de jours médian est la valeur qui divise en deux parties égales la distribution des journées consacrées au DPC, la moitié des enseignants ayant participé à un nombre de jours de formation inférieur à cette valeur, l'autre moitié ayant participé à un nombre de jours supérieur.

la vie est un droit et un devoir pour les enseignants»⁽⁵³⁾, la participation à une activité spécifique de DPC est volontaire. Les enseignants pourraient considérer que le DPC est obligatoire, dans la mesure où il est liée à une prime salariale appelée «complément pour développement professionnel continu des enseignants».

En moyenne, dans l'UE, les enseignants de matières liées à la lecture disent avoir participé à une journée de DPC de plus que les enseignants des autres matières. Cette différence est toutefois principalement due à la Hongrie, où les enseignants des matières en rapport avec la lecture ont participé à deux journées de DPC de plus que les autres enseignants (14 et 16 jours au total respectivement).

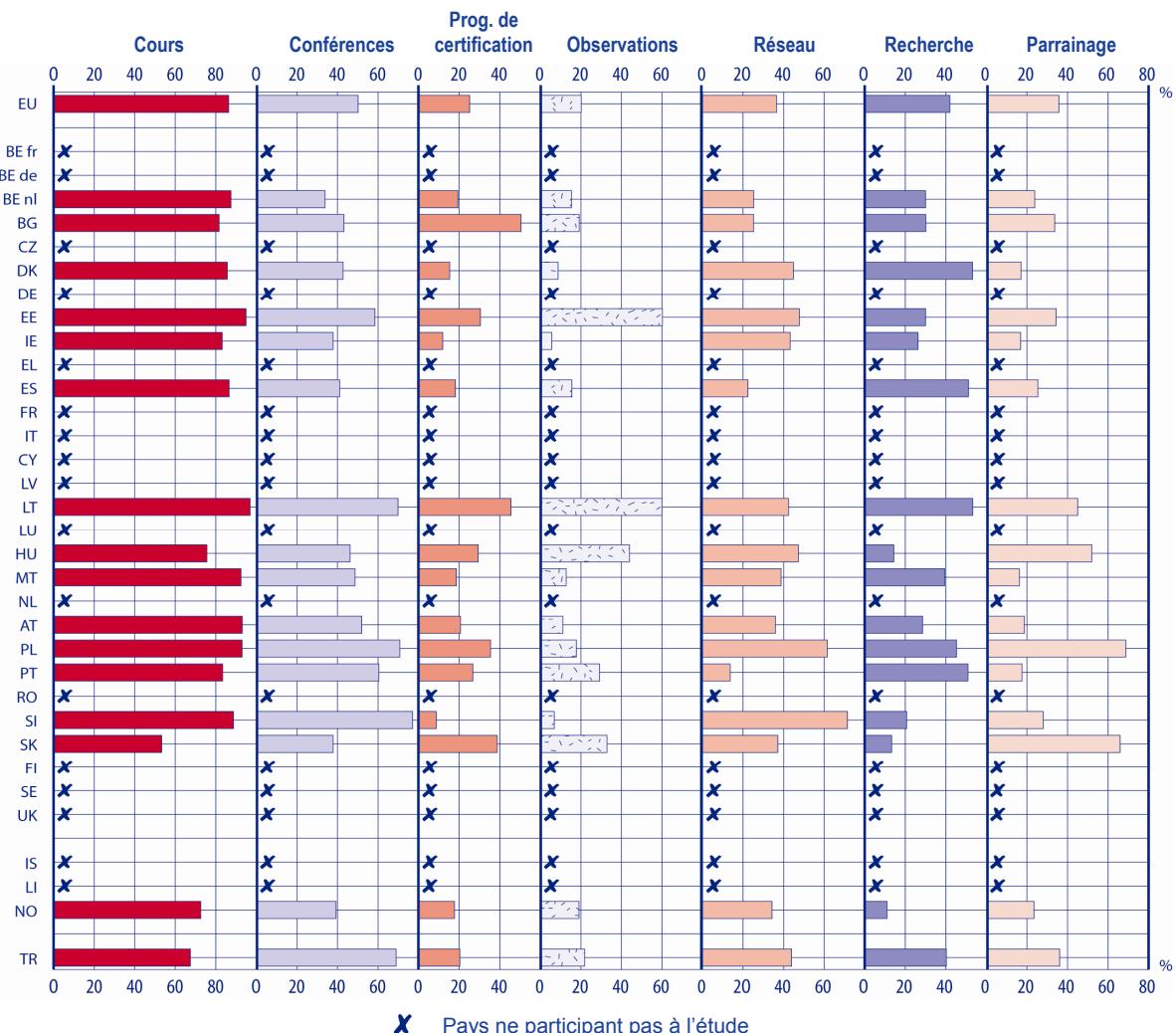
L'analyse de la littérature (voir section 2.1) souligne qu'un développement professionnel continu à long terme réussit mieux que des ateliers ou des cours ponctuels. Cependant, comme l'indique la figure 2.4, les cours/ateliers sur des matières ou méthodes liées à la lecture et/ou d'autres matières pédagogiques sont sans aucun doute la forme la plus répandue de DPC. En moyenne, dans l'UE, 86 % des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature avaient participé à au moins un cours ou atelier au cours des 18 derniers mois. Les pourcentages étaient particulièrement élevés en Estonie, en Lituanie, à Malte, en Autriche et en Pologne (plus de 90 %), et plus faibles en Hongrie, en Slovaquie, en Norvège et en Turquie (53-76 %). Les conférences, une autre forme de formation ponctuelle, sont elles aussi très fréquentes. Environ la moitié des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature ont participé à des conférences ou séminaires pédagogiques au cours desquels des enseignants et/ou des chercheurs ont présenté les résultats de leurs recherches et discuté de problèmes pédagogiques.

Contrairement aux cours et conférences à court terme, la recherche constitue un apprentissage constant intégré au travail qui permet aux enseignants de générer leurs propres connaissances concernant les méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage. Il est donc encourageant que 40 % des enseignants de l'UE aient affirmé participer à des recherches personnelles ou collaboratives. C'est le cas de plus de 50 % des enseignants au Danemark, en Espagne, en Lituanie et au Portugal. En Hongrie, en Slovaquie et en Norvège, en revanche, très peu d'enseignants (moins de 15 %) sont des praticiens orientés vers la recherche. Les enseignants inscrits à des programmes de certification/de diplômes étaient moins nombreux que ceux qui pratiquent la recherche, signe que la recherche est une activité largement répandue même chez les enseignants qui ne participent pas à un programme d'étude formel. Comme l'explique Ritchie (2006), la plupart des enseignants se lancent dans la recherche sur invitation personnelle. Les enseignants qui se livrent déjà à des recherches invitent d'autres enseignants à les rejoindre dans ces réflexions et analyses collaboratives.

La participation à une formation pédagogique formelle est une forme moins fréquente de développement professionnel continu. En moyenne, dans l'UE, un quart des enseignants des matières liées à la lecture participaient à un programme de qualification ou à une formation débouchant sur un diplôme. Les chiffres étaient plus élevés en Bulgarie et en Lituanie, où 46-50 % des enseignants participaient à des programmes de ce type. Le système de promotion des enseignants de ces pays récompense fortement l'acquisition de qualifications formelles.

⁽⁵³⁾ Loi sur l'éducation 2/2006, art. 102.1.

◆◆◆ Figure 2.4. Pourcentage d'enseignants de lecture, d'écriture ou de littérature au niveau CITE 2 ayant participé à des activités de DPC au cours des 18 derniers mois, par type d'activité, 2008.



	EU	BE nl	BG	DK	EE	IE	ES	LT	HU	MT	AT	PL	PT	SI	SK	NO	TR
Cours	86,3	87,4	81,6	85,7	94,9	83,2	86,5	96,9	75,6	92,4	93,0	93,0	83,4	88,7	53,3	72,6	67,5
Conférences	50,2	33,9	43,2	42,7	58,4	37,8	41,1	69,8	46,2	48,6	52,0	70,7	60,4	77,1	37,9	39,2	68,9
Programmes de certification	25,2	19,3	50,5	15,3	30,5	11,9	18,2	45,6	29,4	18,7	20,7	35,5	26,7	8,7	38,8	17,7	20,3
Observations	20,2	15,4	19,2	8,8	60,2	5,6	15,6	60,0	43,9	12,8	11,1	17,7	29,3	6,9	32,9	19,1	21,9
Réseau	36,5	25,3	25,2	44,8	47,7	43,3	22,4	42,4	47,2	38,7	35,9	61,5	13,6	71,5	37,2	34,3	43,9
Recherche	42,0	29,9	30,1	53,2	30,0	26,2	51,2	53,2	14,3	39,4	28,6	45,3	51,0	20,7	13,2	11,0	40,2
Parrainage	35,7	23,8	33,7	17,1	34,4	16,9	25,4	45,0	52,0	16,3	18,7	68,7	17,5	28,0	66,0	23,4	36,1

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Notes spécifiques par pays

Italie: la question relative à la spécialisation des enseignants a été supprimée.

Pays-Bas: le pays n'a pas respecté les critères d'échantillonnage, et ses données ne sont donc pas reprises dans les analyses et les tableaux internationaux.



L'importance de la collaboration entre enseignants, du travail en équipe et du partage de connaissances a été soulignée fortement tout au long de l'étude. Pourtant, les activités de soutien entre pairs sont une forme de DPC relativement rare. Environ 35 % des enseignants des pays de l'UE participaient à un réseau d'enseignants ou à un programme de parrainage (y compris observation entre pairs et tutorat). Environ la moitié des enseignants avaient participé à au moins une activité entre pairs de ce type au cours des 18 mois précédents. Les activités de soutien entre pairs semblent par contre être des formes de DPC répandues dans de nombreux pays d'Europe centrale et orientale (Lituanie, Hongrie, Pologne, Slovénie et Slovaquie). En Pologne, 60-70 % des enseignants des matières liées à la lecture disent avoir participé à des réseaux et à des activités de parrainage. Ce chiffre pourrait s'expliquer par le fait que l'expression polonaise utilisée pour «réseaux de coopération» peut être interprétée comme une coopération informelle. Une explication plus plausible pourrait toutefois être liée à l'âge des enseignants. Par rapport aux autres pays, la Pologne possède des enseignants relativement jeunes dont beaucoup participent encore à des activités de parrainage dans le cadre de programmes d'intégration.

Les visites d'observation dans d'autres écoles sont la forme la moins répandue de DPC. Un cinquième seulement des enseignants de matières liées à la lecture affirment avoir participé à une activité de DPC de ce type. Pour autant, les activités d'observation sont très répandues en Estonie et en Lituanie, où environ 60 % des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature ont effectué au moins une visite d'observation dans une autre école au cours des 18 mois précédents. Les visites d'observation et le fait d'être observé en classe font partie du processus de certification des enseignants lituaniens. En Estonie, la tradition des visites dans d'autres écoles était très importante à l'époque soviétique et elle est probablement maintenue par les associations d'enseignants.

On constate en Europe certaines tendances nationales marquées en matière de participation au DPC. Comme le montre la figure 2.4, les enseignants de lecture, d'écriture et de littérature en Belgique (Communauté flamande) et de Norvège font état de niveaux de participation à toutes les formes de DPC inférieures ou à peu près égales à la moyenne de l'UE, avec environ 16-19 % des enseignants de matières liées à la lecture affirmant avoir suivi une formation au cours des 18 derniers mois. Cependant, en Lituanie et en Pologne, les enseignants de matières liées à la lecture signalent une participation à toutes les formes de DPC supérieure à la moyenne de l'UE. Dans ces pays, la plupart des enseignants disent avoir participé à plusieurs activités de DPC. Plus de 90 % des enseignants avaient participé à au moins deux types de DPC, et plus de 80 % avaient participé à trois types de DPC au cours des 18 derniers mois.

Les différences de taux de participation peuvent être liées aux mesures prises par les différents pays pour encourager la participation au DPC. L'Espagne, par exemple, où le DPC est clairement lié à la progression dans la carrière et aux augmentations de salaire, est le pays où les enseignants consacrent le plus de jours aux activités de DPC. Il existe des récompenses similaires en Lituanie et en Pologne, qui possèdent des traditions développées et bien établies de DPC (Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE, 2009) et dont tous les enseignants participent à plusieurs types de DPC. En Lituanie, l'achèvement avec succès de programmes de DPC est l'une des conditions essentielles pour pouvoir accéder à une catégorie de qualification supérieure, qui est liée à une rémunération plus importante (Eurydice, 2008). En outre, le système éducatif lituanien subit actuellement une réforme globale. Des cours et programmes spéciaux de formation au travail, parfois obligatoires, sont conçus pour les enseignants et les directeurs d'écoles afin de garantir la mise en œuvre des réformes. En Pologne, la participation à un DPC est une condition formelle de l'avancement professionnel, lui-même lié aux augmentations salariales. L'offre de formations est très complète et accessible aussi bien du point de vue géographique que sur le plan financier.

La Belgique (Communauté flamande) et la Norvège, en revanche, n'ont pas établi de lien clair entre le DPC et les promotions ou les augmentations salariales, ce qui pourrait être l'un des facteurs expliquant les taux de participation moins élevés au DPC. En Belgique (Communauté flamande), il n'existe pas de mécanismes formels établis associant automatiquement la participation au développement professionnel à des augmentations salariales ou à des promotions. En Norvège, une partie seulement des cours de DPC donne droit à des crédits d'études supplémentaires, qui ne donnent lieu que dans certains cas à des augmentations salariales.

Comme mentionné précédemment, différentes formes de DPC influencent le développement professionnel des enseignants de différentes façons. Afin de rendre compte des effets perçus du DPC, les enseignants ont été invités à évaluer l'impact des activités de DPC auxquelles ils avaient participé (voir tableau 3 des annexes, section 2.2 des annexes). Les perceptions des enseignants reflètent la distinction entre les formations courtes ponctuelles et les autres formes plus continues de développement professionnel mise en évidence par la littérature scientifique. D'après les réponses des enseignants, les conférences ou séminaires pédagogiques et les visites d'observation dans d'autres écoles sont les types de DPC qui ont l'impact le moins important, même si les enseignants leur reconnaissent encore un impact «modéré». Le fait de mener des recherches personnelles ou collaboratives sur un sujet professionnellement intéressant ou la participation à un programme débouchant sur une certification ou un diplôme sont les activités ayant l'impact moyen le plus important. Environ 45 % des enseignants participant à ces programmes estiment qu'ils ont un impact important. Les enseignants danois apprécient tout particulièrement les programmes débouchant sur une certification ou un diplôme: environ 85 % affirment que ces programmes ont eu un impact important sur leur développement professionnel. Ces chiffres pourraient refléter la satisfaction des enseignants qui participent à un programme de certification supplémentaire afin de devenir des spécialistes de la lecture (*Laesevejleder*) (pour plus de détails, voir section 2.3.5). Les enseignants maltais pensent eux aussi que les programmes de certification ont eu un impact important sur leur enseignement. Plusieurs programmes en matière de lecture organisés par l'université de Malte peuvent expliquer cette évaluation favorable: une programme de certification volontaire en un an pour les enseignants spécialisés en enseignement de la lecture, un programme de certification de troisième cycle en 18 mois en évaluation et soutien aux élèves qui éprouvent des difficultés liées à la dyslexie, ou encore une maîtrise en alphabétisation.

La prochaine section, consacrée aux «politiques nationales en matière de formation et de compétences» des enseignants, aborde plus en détail les programmes de développement professionnel continu axés spécifiquement sur l'enseignement des compétences en lecture.

2.3. Politiques nationales relatives à la formation des enseignants

Cette section examine dans quelle mesure les futurs enseignants et les enseignants déjà qualifiés acquièrent et développent les compétences nécessaires pour enseigner la lecture. Les enseignants concernés sont ceux qui enseignent la langue d'instruction dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur⁵⁴). En commençant par la formation initiale des enseignants, ce chapitre tente de déterminer si les futurs enseignants ont la possibilité d'apprendre les compétences nécessaires pour enseigner la lecture et s'ils ont l'occasion de pratiquer ces compétences lors de stages de formation dans les écoles (stages pédagogiques). Elle décrit aussi comment et dans quels pays les futurs enseignants apprennent à utiliser les résultats des recherches en pédagogie dans leur enseignement au quotidien. Elle indique si les compétences en lecture des futurs enseignants font l'objet d'une évaluation spécifique et, le cas échéant, précise quand cette évaluation a lieu – avant, pendant ou à la fin de leur formation d'enseignant. Elle fournit ensuite des informations concernant les qualifications spécifiques en enseignement de la lecture développées par les établissements de l'enseignement supérieur. Enfin, cette section examine un large éventail de programmes de développement professionnel continu (DPC) qui aident les enseignants à améliorer et à mettre à jour leurs compétences en enseignement de la lecture.

⁵⁴) Au niveau primaire, à l'exception du Danemark, les enseignants qui enseignent la langue d'instruction sont des enseignants généralistes qualifiés pour enseigner la plupart des matières au programme, voire toutes les matières. Au niveau secondaire inférieur, il existe des enseignants spécialisés [c'est-à-dire des enseignants qualifiés pour enseigner une matière, voire deux au maximum] ou semi-spécialisés (qualifiés pour enseigner entre trois et cinq matières).

2.3.1. Connaissances et compétences pour l'enseignement de la lecture dans la formation initiale des enseignants

Vu le degré d'autonomie variable accordé aux établissements chargés de la formation initiale des enseignants (FIE) pour déterminer le contenu de leurs programmes, il est difficile de dire avec précision dans quelle mesure les enseignants sont bien préparés à enseigner la lecture. Néanmoins, dans leurs lignes directrices destinées aux établissements de FIE, 18 pays font explicitement référence aux connaissances et compétences nécessaires pour enseigner la lecture. Ces lignes directrices concernent généralement les enseignants de la langue d'instruction au niveau primaire et au niveau secondaire inférieur (figure 2.5). Ces lignes directrices sont la principale source d'informations pour la présente section. Les informations relatives aux cours et aux modules organisés par les établissements de FIE sont également utilisées. Sauf mention contraire, toutes les informations présentées s'appliquent à la formation initiale pour les deux niveaux d'enseignement.

Douze pays ne possèdent pas de lignes directrices élaborées au niveau central pour les établissements de FIE mentionnant explicitement la formation des futurs enseignants à l'enseignement de la lecture. Il incombe à ces établissements de décider de la procédure à suivre. Cela ne signifie pas pour autant que ces pays n'assurent pas une préparation correcte à l'enseignement de la lecture. En Estonie^{[\(55\)](#)} et en Irlande^{[\(56\)](#)}, par exemple, il n'existe pas de lignes directrices en la matière mais les établissements de FIE proposent des cours ou des modules consacrés aux méthodes d'enseignement de la lecture.

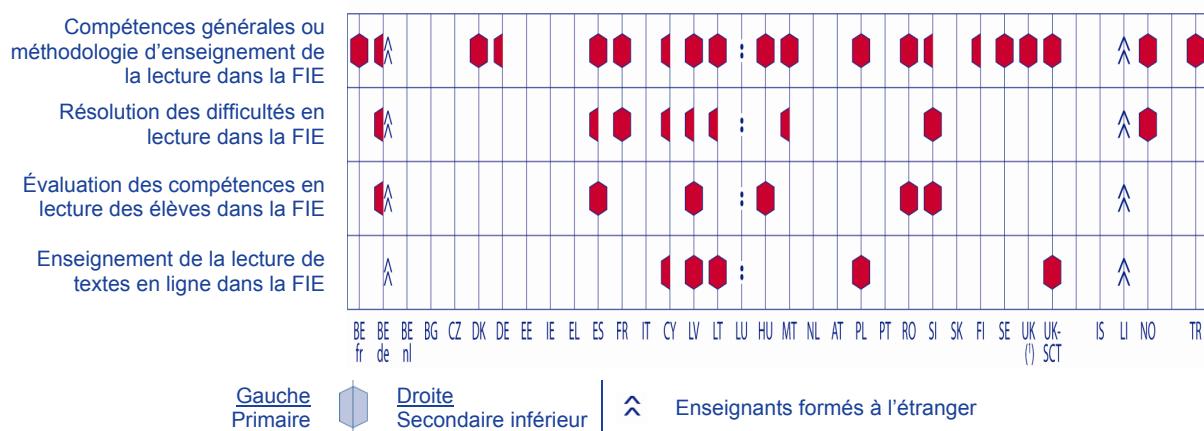
Les lignes directrices élaborées au niveau central concernant la préparation des futurs enseignants chargés d'enseigner la lecture varient dans leur contenu et leur degré de spécificité. Elles mentionnent généralement la méthodologie d'enseignement de la lecture ou définissent des objectifs généraux concernant les connaissances et compétences d'enseignement de la lecture que les enseignants nouvellement certifiés chargés d'enseigner la lecture sont censés maîtriser. Les lignes directrices centrales abordent plus rarement les compétences plus spécifiques, par ex. l'évaluation en matière d'enseignement de la lecture, l'enseignement de la lecture de textes en ligne ou la résolution des difficultés en lecture. En Allemagne, à Chypre et en Slovénie, les lignes directrices élaborées au niveau central concernent uniquement les futurs enseignants d'école primaire.

Certaines lignes directrices portent sur des aspects spécifiques de l'enseignement de la lecture. En Belgique (Communauté germanophone), la FIE pour le niveau primaire comprend des cours de pédagogie axés sur les différentes étapes de la compréhension de l'écrit, depuis le décodage jusqu'aux stratégies de compréhension et à l'interprétation de textes. En Turquie, les futurs enseignants de la scolarité obligatoire reçoivent un cours consacré au développement des compétences de base en lecture et un autre sur les méthodes de compréhension à la lecture. En Espagne, Lettonie, Lituanie, Hongrie et Pologne, la formation des futurs enseignants du secondaire inférieur met l'accent sur l'analyse littéraire et l'utilisation de compétences de plus haut niveau (compréhension approfondie et réflexion critique). En Norvège, les futurs enseignants suivent un cours sur la façon d'enseigner à des lecteurs débutants en plus des cours sur le norvégien.

⁽⁵⁵⁾ Dans les trois établissements d'enseignement supérieur assurant la FIE, les instituteurs titulaires (années 1 à 6) et les enseignants de langue maternelle (années 1 à 9) doivent suivre des cours de pédagogie de la langue maternelle. Ces cours abordent la méthodologie et l'évaluation dans l'enseignement de la lecture. En outre, pour les enseignants titulaires, les établissements de formation proposent un cours obligatoire ou facultatif (selon l'établissement) sur les stratégies de remédiation des difficultés en lecture.

⁽⁵⁶⁾ L'unité nationale irlandaise a réalisé une enquête couvrant les cinq établissements publics de formation initiale des enseignants au niveau CITE 1 ainsi que 4 des 13 établissements de formation au niveau CITE 2. Selon cette enquête, les futurs enseignants du primaire doivent suivre au moins 2 des 6 modules proposés sur le thème de l'alphabétisation dans le cadre de leur formation en méthodologie d'enseignement de l'anglais. Ces modules englobent la méthodologie de l'enseignement de la lecture, les stratégies visant à remédier aux difficultés en lecture et l'évaluation de la compréhension de l'écrit. Les futurs enseignants du secondaire inférieur reçoivent quelques cours sur le développement des capacités en lecture dans leur matière.

◆◆◆ **Figure 2.5. Connaissances/compétences en enseignement de la lecture pour les futurs enseignants de lecture au niveau primaire et secondaire inférieur: lignes directrices centrales pour la FIE, 2009/2010.**



Source: Eurydice.

Note explicative

Les enseignants pris en considération sont ceux qui enseignent la langue d'instruction, qu'il s'agisse d'enseignants généralistes, semi-spécialisés ou spécialisés. Les lignes directrices prises en considération sont celles qui font explicitement référence aux compétences d'enseignement de la lecture des futurs enseignants.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): la formation initiale des enseignants pour le niveau secondaire inférieur est assurée en dehors de la Communauté germanophone. La plupart des enseignants sont formés en Communauté française de Belgique.

Chypre: informations basées sur le programme de l'université de Chypre applicable aux futurs enseignants.

Liechtenstein: la formation initiale des enseignants pour le primaire et le secondaire inférieur est assurée à l'étranger.



En France, en Suède et au Royaume-Uni, tous les enseignants nouvellement certifiés (et pas seulement les enseignants de la langue d'instruction) sont censés être capables de développer les compétences en lecture des élèves. En Suède, par exemple, tous les futurs enseignants du primaire et du secondaire inférieur doivent montrer qu'ils comprennent l'importance de l'apprentissage de la lecture pour l'acquisition de connaissances par les élèves et les enfants. En outre, les futurs enseignants des trois premières années de l'école primaire doivent pouvoir démontrer une connaissance approfondie de l'apprentissage de la lecture.

Au Royaume-Uni, pour devenir instituteur⁵⁷, tous les futurs enseignants doivent faire la preuve de leurs compétences professionnelles en enseignement de la lecture pour la fin de leur formation. En Angleterre, par exemple, les enseignants en formation doivent être capables de «concevoir des possibilités de développement des compétences en lecture pour leurs élèves» pour obtenir leur certification (TDA, révisé en 2008, p. 9). Il existe une série de «normes professionnelles pour l'obtention du statut d'enseignant qualifié» (*Professional Standards for Qualified Teacher Status*) applicables à toutes les filières de FIE. En Écosse, la norme de formation initiale des enseignants (*Standard for Initial Teacher Education*) précise que tous les nouveaux enseignants doivent posséder des connaissances théoriques et des compétences pratiques en matière d'alphabétisation. En particulier dans le cadre de leurs responsabilités transversales en matière d'«alphabétisation», les enseignants du secondaire doivent savoir comment promouvoir les compétences en lecture nécessaires au travail des élèves dans leur matière.

En France et au Royaume-Uni, ces exigences reflètent le fait que les programmes de ces pays conçoivent le développement des compétences en lecture comme une tâche transversale (concernant toutes les matières du programme).

⁵⁷ Conformément aux normes «Professional Standards for Qualified Teacher Status» (TDA, révision 2008) en Angleterre, «Qualified Teacher Status Standards Wales 2009» (Gouvernement de l'Assemblée galloise, 2009) au pays de Galles, «Teaching: the Reflective Profession» en Irlande du Nord (GTCNI, 2007) et «Standard for Initial Teacher Education» (GTCS, révision 2006) en Écosse.

Résolution des difficultés en lecture

L'enseignement de la lecture exige des stratégies adéquates pour résoudre les problèmes des différents élèves (voir l'analyse de la littérature à la section 1.1). La plupart des pays n'ont pas émis de lignes directrices à ce sujet pour les établissements de FIE ou les intègrent dans des cours ou des objectifs plus généraux. Ces cours peuvent être axés sur un large éventail de matières, par exemple les techniques d'enseignement différencié pour répondre aux besoins variés des élèves (par ex. modifier le rythme de l'enseignement, adapter l'enseignement pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, remédier à différents types de difficulté en lecture spécifiques, ou encore enseigner la langue d'instruction en tant que deuxième langue).

Comme l'indique la figure 2.5, neuf pays possèdent des lignes directrices en matière de formation des enseignants portant directement sur la résolution des difficultés en lecture, principalement pour les futurs enseignants du primaire. En Belgique (Communauté germanophone), en Espagne et à Chypre, les formations destinées aux futurs enseignants du primaire couvrent la méthodologie d'enseignement de la langue d'instruction (ou d'enseignement de la lecture), en ce compris la résolution des difficultés en lecture. En Norvège, ce type de formation s'applique également aux futurs enseignants du secondaire inférieur. En Belgique (Communauté germanophone), les futurs enseignants du niveau primaire apprennent à appliquer la stratégie adéquate en fonction des difficultés. Cette formation couvre les techniques de décodage ainsi que la compréhension et l'interprétation.

Dans certaines universités espagnoles, à Malte et en Lituanie, la formation initiale des futurs enseignants du primaire comprend des cours consacrés spécifiquement à la lutte contre les difficultés en lecture. Certaines universités espagnoles proposent des cours optionnels portant spécifiquement sur les difficultés en lecture dans l'enseignement de la lecture. À Malte, le programme d'études comprend un module portant sur les difficultés en lecture et en écriture des jeunes apprenants. En Lituanie, une partie de la formation théorique et pratique est consacrée à l'enseignement de la lecture aux enfants présentant une série de besoins éducatifs particuliers.

La capacité d'identifier les obstacles au développement des compétences en lecture des élèves est l'une des dernières compétences que les enseignants français sont tenus de maîtriser avant la fin de leur formation initiale. En Lettonie, la «norme applicable au métier d'enseignant» impose à tous les futurs enseignants du primaire d'apprendre les compétences nécessaires pour faire face à différentes difficultés en lecture, comme l'incapacité de lire à voix haute ou de façon fluide, ou encore les difficultés de prononciation des sons associés à certaines lettres.

La stratégie nationale slovène en matière d'alphabétisation (2006) recommande d'aborder les difficultés en lecture au cours de la formation initiale de tous les futurs enseignants de lecture. Les formateurs des enseignants préparent donc les futurs enseignants à utiliser des aides à l'enseignement, des supports pédagogiques et des instruments de diagnostic conçus spécialement pour identifier et résoudre les difficultés en lecture.

Évaluation des compétences en lecture des élèves

Comme l'indique l'analyse de la littérature, l'évaluation formative peut jouer un rôle important dans le développement des compétences en lecture des élèves. Dans la pratique, une grande majorité des pays possèdent des lignes directrices élaborées au niveau central concernant la préparation des futurs enseignants à la réalisation de différents types d'évaluation des élèves. Cependant, ces lignes directrices mentionnent rarement l'enseignement de compétences spécifiques aux enseignants pour l'évaluation des compétences en lecture des élèves.

En Espagne, en Roumanie et en Slovénie, les futurs enseignants de lecture apprennent des méthodes d'évaluation propres aux matières qu'ils comptent enseigner. La Belgique (Communauté germanophone), la Lettonie, la Hongrie et l'Autriche affirment former les futurs enseignants à l'évaluation des compétences en lecture. En Belgique (Communauté germanophone), les futurs enseignants du primaire apprennent à développer leurs capacités de diagnostic en utilisant des instruments d'évaluation normalisés. En Lettonie, les futurs enseignants doivent acquérir les compétences nécessaires pour évaluer la lecture des élèves, interpréter les résultats et planifier le

développement des compétences en lecture des élèves en conséquence. En Hongrie, la formation initiale des enseignants insiste sur la capacité à identifier les difficultés en lecture afin de référer les élèves au spécialiste qui convient. En Autriche, où la FIE n'est pas très réglementée, certaines écoles supérieures pédagogiques (*pädagogische Hochschulen*) demandent aux futurs enseignants de concevoir un outil de diagnostic et d'intervention sur la base de tests standardisés.

Enseignement de la lecture de textes en ligne

La lecture de textes en ligne, de plus en plus répandue, nécessite des compétences supplémentaires par rapport à la lecture de textes sur papier, mais les enseignants sont-ils formés de façon à intégrer les nouveaux médias dans leur enseignement de la lecture? Environ la moitié des pays ont adopté des lignes directrices concernant l'inclusion de connaissances théoriques et pratiques de l'utilisation des TIC dans la formation initiale des enseignants. Cependant, cinq pays seulement (Chypre, Lettonie, Lituanie, Pologne et Royaume-Uni – Écosse) ont des lignes directrices faisant explicitement référence à l'enseignement de la lecture de textes en ligne.

À Chypre, ces lignes directrices (pour les futurs enseignants du primaire) concernent les cours de la langue d'instruction. Dans ce pays, le diplôme de bachelier en pédagogie de l'enseignement primaire comprend également un cours spécialisé dans l'alphabétisation multiple et la multimodalité.

En Lettonie, l'un des objectifs des stages dans les écoles est de faire en sorte que les futurs enseignants puissent apprendre à leurs élèves à trouver des informations en ligne et à les utiliser dans différents domaines. En Lituanie, les programmes de formation des enseignants imposent aux futurs enseignants de familiariser leurs élèves avec les dernières technologies et les derniers outils de lecture et de les initier aux compétences nécessaires pour la lecture en ligne. En Pologne, les programmes de formation des enseignants comprennent des cours consacrés à l'utilisation de l'internet pour trouver et communiquer des informations.

Au Royaume-Uni (Écosse), la FIE doit permettre aux futurs enseignants de développer les capacités des élèves à traiter une grande variété de textes, comme l'exige le programme central qui, dans son cadre pour la lecture/l'écriture et l'anglais, reflète l'utilisation croissante de textes multimodaux, des communications numériques, des réseaux sociaux et d'autres formes de communications électroniques rencontrées par les enfants et les jeunes dans leur vie quotidienne.

2.3.2. Pratiques d'enseignement pour les futurs enseignants de lecture

Des stages dans les écoles relativement longs et répétés peuvent renforcer la perception par les futurs enseignants des liens entre les résultats de la recherche en pédagogie et leur mise en pratique (Darling Hammond et Bransford, 2005). Comme le souligne l'analyse de la littérature, il s'agit en effet de l'un des aspects cruciaux de la formation d'enseignants de lecture efficaces.

Dans une majorité de pays, la durée des stages dans les écoles est définie au niveau central (voir figure 2.6). La durée minimale des stages dans les écoles au cours de la FIE varie considérablement entre les pays européens. Pour les futurs enseignants du primaire, la durée de ces stages va de 40 heures en Lettonie à 900 heures en Autriche. Pour les futurs enseignants du secondaire inférieur, la Turquie est en queue de peloton avec 34 heures tandis que le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) arrive en tête avec 778 heures. Il s'agit toutefois de durées minimales des stages dans les écoles, et le temps réellement passé dans les écoles peut varier.

◆◆◆ **Figure 2.6. Règles relatives au nombre minimum d'heures de stage dans les écoles au cours de la formation initiale des futurs enseignants en lecture du primaire et du secondaire inférieur, 2009/2010.**

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
CITE 1	480	600	●	150	●	●	80	390	●	●	●	352	●	60	40	540	:
CITE 2	480	▲	●	150	●	●	160	390	●	●	●	324	●	●	40	540	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (*)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
CITE 1	610	375	●	900	180	●	45	300	●	●	●	583	630	●	▲	●	44
CITE 2	435	375	●	165	180	●	78	120	●	●	●	778	630	●	▲	●	34

● Autonomie institutionnelle ▲ Enseignants formés à l'étranger

Source: Eurydice.

UK (*) = Royaume-Uni: Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Note explicative

Un stage dans une école est un stage (rémunéré ou non) effectué dans un environnement réel de travail et qui dure typiquement quelques semaines. Il se fait sous la supervision d'un enseignant et fait l'objet d'évaluations régulières par les enseignants de l'établissement de formation. Ces stages font partie intégrante de la formation professionnelle.

Les valeurs du tableau s'appliquent à la filière éducative la plus commune de chaque pays. Pour les pays possédant plusieurs filières, celle-ci est précisée dans les notes spécifiques. Ces données se basent sur les chiffres nationaux les plus récents disponibles concernant les diplômes des enseignants nouvellement certifiés de juillet 2006 à octobre 2009.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): idem que pour la figure 2.5.

Bulgarie: les données CITE1 et 2 concernent le programme de maîtrise en pédagogie.

République tchèque (données CITE 2), **Estonie** (données CITE 1 et 2), **Autriche** (CITE 2): données relatives aux programmes de maîtrise en éducation.

Danemark: les données CITE 1 et 2 concernent le programme de bachelier professionnel.

Irlande: selon les enquêtes décrites ci-dessus consacrées aux établissements de formation initiale des enseignants pour le niveau primaire, le temps consacré aux stages dans les écoles est de 480 heures.

Lettonie, Malte: les données CITE 1 et 2 concernent le programme de bachelier en éducation.

Lituanie, Pologne: les données CITE 1 et 2 concernent le programme de maîtrise en pédagogie (et andragogie).

Portugal: la durée minimale des stages dans les écoles est définie au niveau central et représente 30 ECTS pour les enseignants du niveau CITE 0 et du premier cycle CITE 1, et 36 ECTS pour les enseignants du deuxième cycle du niveau CITE 1 et pour le niveau CITE 2.

Slovénie: les données CITE 2 concernent les programmes de maîtrise en enseignement spécialisé.

Suède: la durée minimale des stages dans les écoles est définie au niveau central à hauteur de 30 ECTS, soit l'équivalent d'une demi-année.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les données relatives aux niveaux CITE 1 et 2 concernent le certificat de troisième cycle en pédagogie (*Postgraduate Certificate in Education, PGCE*). Le diplôme de bachelier en pédagogie (1 037 heures de stages dans les écoles) est également une filière fréquemment suivies par les personnes souhaitant devenir des enseignants du niveau CITE 1.

Liechtenstein: idem que pour la figure 2.5.

Turquie: bien que le système éducatif turc ne possède formellement pas de niveau CITE 2, à des fins de comparaison avec les autres pays, on peut considérer que les années 1 à 5 correspondent au CITE 1 et les années 6 à 8 au niveau CITE 2.



Les tâches à accomplir par les futurs enseignants pendant leur stage dans une école ne sont souvent définies de façon plus précise que la simple obligation de s'exercer à l'enseignement des matières pour lesquelles ils sont formés ou d'acquérir l'expérience du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Huit pays précisent explicitement que les compétences liées à l'enseignement de la lecture doivent être pratiquées au cours des stages en milieu scolaire (Chypre, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Roumanie, Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), Norvège et Turquie).

À Chypre, par exemple, les futurs enseignants de l'enseignement primaire sont tenus de consacrer environ un quart de leurs stages en milieu scolaire à l'enseignement de la langue grecque, qui inclut l'enseignement de la lecture. En Lituanie, les futurs enseignants doivent posséder une expérience pratique de l'enseignement de la lecture aux élèves ayant des besoins particuliers. En Lettonie, conformément aux normes nationales pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur adoptées en décembre 2006, l'une des tâches des futurs enseignants au cours de leurs stages dans les écoles consiste à acquérir de l'expérience dans l'amélioration des compétences en lecture des élèves dans toutes les matières, et en particulier dans les matières d'école primaire.

En Roumanie, les futurs enseignants du primaire doivent accorder la priorité, dans leurs stages, à l'enseignement du roumain – ce qui comprend l'enseignement de la lecture.

Au Royaume-Uni (Angleterre), en vertu des «normes professionnelles pour l'obtention du statut d'enseignant qualifié» (*Professional Standards for Qualified Teacher Status*, TDA, révisé en 2008), les établissements de formation initiale des enseignants sont censés donner à tous les futurs enseignants des occasions de développer leurs compétences dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Des normes professionnelles similaires pour les enseignants de la lecture et de l'écriture sont également d'application au pays de Galles et en Irlande du Nord. Au niveau CITE 1, la plupart des établissements de FIE d'Angleterre participent à l'initiative *Leading Literacy Schools*. Ce programme vise à renforcer la formation initiale des enseignants en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture à ce stade. Les établissements de formation travaillent avec des écoles sélectionnées en raison de leur capacité à se spécialiser dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ce programme implique le développement d'une série d'activités et de projets à plus long terme qui profiteront aux enseignants en formation et qui contribueront également au développement professionnel des enseignants en exercice.

En Turquie, les futurs enseignants titulaires (de la 1^{ère} à la 5^e année) doivent s'exercer à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, principalement avec des élèves de 1^{ère} année. L'objectif est de faciliter l'application de la nouvelle politique d'enseignement de la lecture et de l'écriture en vigueur depuis 2005/2006, qui délaissé l'enseignement du décodage graphophonétique analytique au profit d'une approche synthétique.

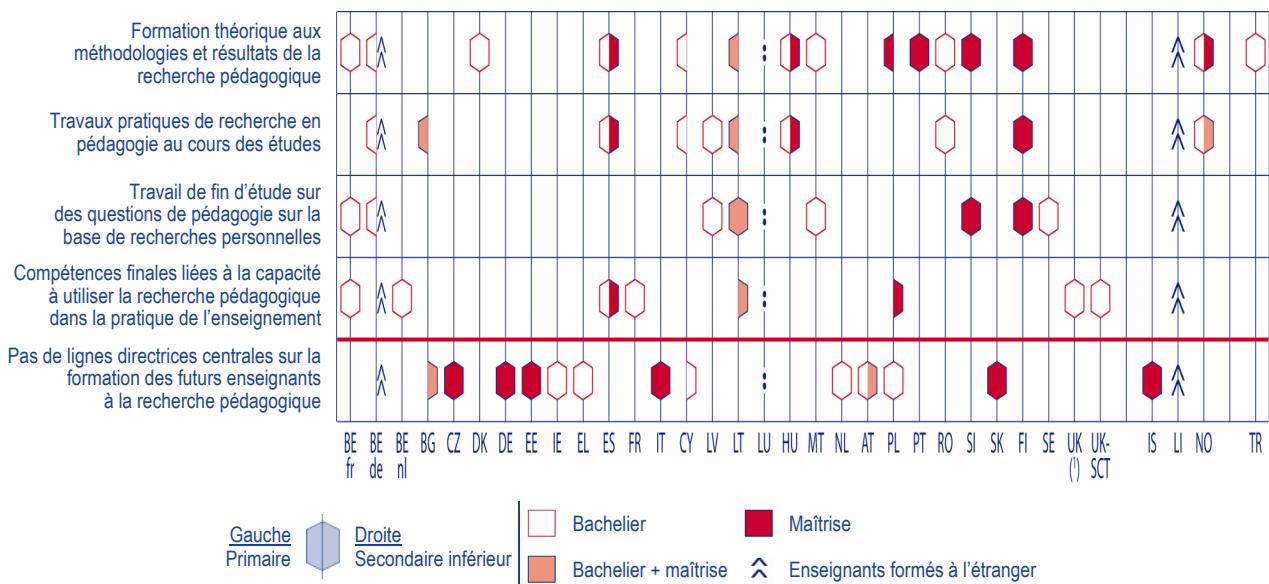
En Irlande, selon les enquêtes décrites ci-dessus consacrées aux établissements de formation initiale des enseignants, tous les futurs enseignants du primaire sont tenus de planifier, d'enseigner et d'évaluer la lecture de toutes les tranches d'âge au cours de leurs stages en milieu scolaire. Au niveau secondaire inférieur, les futurs enseignants en langues doivent enseigner la lecture au cours de leurs stages dans les écoles. Au Royaume-Uni (Écosse), le rapport relatif à la lecture et à l'écriture dans la formation initiale des enseignants établi par l'inspection de l'enseignement (*Her Majesty's Inspectorate of Education – HMIE*, 2002) recommande que l'évaluation formelle des performances des futurs professeurs d'anglais en stage, versée à leur dossier, comprenne toujours des commentaires sur leur aptitude à promouvoir les compétences en lecture des élèves. Aucune mesure formelle n'a cependant été prise pour mettre en œuvre cette recommandation.

2.3.3. Formation des futurs enseignants aux méthodes et pratiques de la recherche en pédagogie

Pour pouvoir développer efficacement les compétences en lecture de leurs élèves, les enseignants doivent en principe envisager leur travail dans une perspective tournée vers la recherche. Il faut donc qu'ils soient bien informés de la méthodologie scientifique et des résultats des recherches relatives au développement du langage et à la lecture et à l'écriture. Selon l'analyse de la littérature (voir section 2.1), les enseignants de lecture efficaces doivent aussi avoir conscience des recherches pédagogiques sur la façon dont les élèves deviennent des lecteurs compétents et sur la façon dont les enseignants peuvent faciliter ce processus. La présente section aborde les lignes directrices élaborées au niveau central et qui exigent que la formation initiale des enseignants familiarise les futurs enseignants avec la recherche en pédagogie et leur donne les compétences nécessaires pour mettre cette recherche à profit dans leur futur travail.

Le niveau et la structure de la formation initiale des enseignants varient à travers l'Europe, et parfois même au sein d'un même pays (voir figure 2.7). Même si notre analyse des lignes directrices centrales axées sur la formation aux connaissances et aux compétences liées à la recherche pédagogique n'a pas révélé de différences claires entre les niveaux de certification, on pourrait logiquement s'attendre à ce qu'un programme de maîtrise mette davantage l'accent sur la recherche au sens large d'un programme débouchant sur un diplôme de bachelier.

◆◆◆ **Figure 2.7. Lignes directrices centrales concernant la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire inférieur aux connaissances et pratiques de la recherche pédagogique, 2009/2010.**



Source: Eurydice.

UK (¹) = Royaume-Uni: Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Note explicative

Les lignes directrices centrales représentées dans cette figure concernent la partie professionnelle de la formation initiale des enseignants, qui donne aux futurs enseignants les compétences théoriques et pratiques nécessaires pour enseigner. La recherche pédagogique désigne l'analyse systématique des processus d'enseignement et d'apprentissage afin d'identifier des façons d'améliorer la pratique.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): idem que pour la figure 2.5.

Chypre: informations basées sur le programme de l'université de Chypre applicable aux futurs enseignants.

Pologne: la formation à la recherche pédagogique désigne des cours consacrés aux méthodes de recherche en psychologie et dans les sciences sociales donnés dans le cadre du programme de maîtrise en pédagogie permettant d'enseigner dans les trois premières années de l'enseignement primaire.

Portugal: les établissements d'enseignement supérieur qui proposent un diplôme de maîtrise en formation des enseignants doivent inclure dans leur programme soit une dissertation scientifique ou un projet original conçu spécialement à cette fin, soit un stage professionnel faisant l'objet d'un rapport final.

Islande: jusqu'en 2010/2011, les étudiants peuvent encore devenir enseignants avec un diplôme de bachelier de niveau 5A.

Liechtenstein: idem que pour la figure 2.5.



Dans une majorité de pays, plusieurs lignes directrices précisent que les programmes de formation initiale des enseignants doivent développer les connaissances et les compétences des étudiants liées à la recherche pédagogique. Ces exigences ou recommandations peuvent s'appliquer aux filières de formation du niveau bachelier ou maîtrise, avec une orientation théorique ou pratique.

Dans la plupart des cas, les lignes directrices exigent des futurs enseignants qu'ils aient connaissance des méthodologies de recherche, qu'ils se familiarisent avec les résultats des recherches en matière de pédagogie ou d'éducation ou qu'ils mènent des travaux pratiques de recherche pédagogique. À la fin de leur formation, les étudiants peuvent également être tenus de produire une dissertation basée sur leurs propres recherches. La Belgique (Communauté germanophone), la Lituanie (toutes les filières pour futurs enseignants du primaire) et la Finlande sont les seuls pays ou régions dont les lignes directrices portent sur toutes ces méthodes d'amélioration des compétences en recherche.

En Belgique (Communautés française et flamande), en Espagne, en France, en Lituanie (enseignants de niveau CITE 2) et au Royaume-Uni, les compétences finales à maîtriser à l'issue de la formation initiale des enseignants ont trait à la capacité à utiliser des compétences en recherche pédagogique dans la pratique professionnelle. En Belgique (Communauté française), l'une des 13 compétences à développer par les futurs enseignants concerne l'analyse critique et indépendante des développements passés et des tendances futures en recherche pédagogique. En Communauté

flamande, l'une des compétences de base a trait à la notion d'enseignant en tant que chercheur. En Espagne, les prescriptions définies au niveau central pour la formation des enseignants font référence à la capacité d'analyse critique du processus d'enseignement sur la base d'indicateurs de qualité. Les lignes directrices relatives aux sous-modules consacrés aux aspects de recherche couvrent la connaissance théorique des méthodologies et des techniques de recherche en pédagogie ainsi que la capacité à développer et à mettre en œuvre des projets de recherche, d'innovation et d'évaluation. En France, les enseignants certifiés doivent avoir connaissance de l'actualité de la recherche concernant la méthodologie des matières qu'ils enseignent.

Au Royaume-Uni, à l'issue de leur formation initiale, les enseignants en formation devraient être en mesure d'évaluer l'efficacité de leur propre enseignement et d'identifier les points à améliorer. En Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord, il s'agit d'une des normes professionnelles qu'ils doivent respecter pour obtenir leur certification «Qualified Teacher Status» (QTS – Angleterre et pays de Galles) ou «Eligible to Teach» (Irlande du Nord). Pour leur permettre de respecter ces normes, les établissements de FIE demandent généralement à leurs étudiants de présenter un travail écrit d'analyse professionnelle basé sur leurs propres recherches et celles d'autres personnes. En Écosse, les étudiants sont généralement invités à mener un projet de recherche consacré à l'un des aspects de l'enseignement et de rendre compte des résultats obtenus dans une dissertation. Toutefois, dans la filière qui concentre la formation professionnelle dans le diplôme de troisième cycle en pédagogie en un an, le manque de temps fait qu'il est impossible d'effectuer un travail complet de recherche pratique. Les étudiants sont pourtant censés planifier un travail de recherche, et ils sont encouragés à le mettre en œuvre au cours de leur année d'intégration en tant qu'enseignants.

Les lignes directrices relatives aux méthodologies et à la pratique de la recherche dans les programmes de formation initiale des enseignants sont généralement similaires dans les différentes filières de formation dans certains pays. En Pologne, cependant, il n'existe pas de recommandations relatives à la recherche en pédagogie pour les programmes de bachelier ni pour les programmes en trois ans proposés par les écoles supérieures pédagogiques.

Enfin, dix pays ne possèdent pas de lignes directrices centrales destinées aux établissements de FIE concernant la connaissance et la pratique de la recherche pédagogique pour les futurs enseignants de lecture au niveau primaire. La situation est la même pour les enseignants du secondaire inférieur, avec en plus la Bulgarie et Chypre (diplôme de bachelier pour enseignants spécialisés). Dans tous ces cas, le développement des compétences en recherche pédagogique des futurs enseignants est déterminé par l'établissement d'enseignement supérieur. En Irlande⁽⁵⁸⁾, par exemple, les futurs enseignants du primaire peuvent décider de suivre un module consacré à la lecture et à l'écriture qui prévoit l'analyse critique des recherches internationales relatives aux bonnes pratiques dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ce module nécessite des recherches personnelles.

2.3.4. Évaluation des compétences des futurs enseignants

Les enseignants chargés d'enseigner la lecture doivent posséder eux-mêmes une excellente maîtrise de l'écrit. La présente section vise à déterminer si les futurs enseignants sont tenus de faire la preuve qu'ils possèdent ces compétences avant, pendant ou au moment de terminer leurs études. Elle se concentre sur les examens et les tests qui analysent les compétences des futurs enseignants dans la langue d'instruction, et plus spécifiquement leurs compétences en lecture. Cette analyse ne couvre pas les tests et examens axés sur l'étude et l'analyse d'œuvres littéraires. De même, les tests passés après la formation initiale des enseignants, comme les examens d'accès au métier d'enseignant, ne sont pas pris en considération.

Dans dix pays, l'accès des étudiants aux établissements d'enseignement supérieur dépend des résultats obtenus à des tests ou examens de lecture élaborés au niveau central ou, de façon plus générale, dans la langue d'instruction. Ces tests élaborés au niveau central permettent aux pouvoirs publics de définir le niveau de compétence qu'ils attendent des étudiants qui quittent l'enseignement

⁽⁵⁸⁾ Selon l'enquête décrite ci-dessus consacrée aux programmes de formation initiale des enseignants.

secondaire supérieur ou qui entrent dans l'enseignement supérieur. Ces examens ne portent pas uniquement sur les compétences en lecture, mais évaluent également d'autres compétences.

En Lituanie, en Hongrie, en Pologne, en Lettonie, en Roumanie et en Slovénie, pour avoir accès à l'enseignement supérieur, tous les candidats étudiants doivent passer un examen à la fin de l'enseignement secondaire supérieur. Cet examen comprend des tests portant sur les compétences en lecture. Dans trois derniers de ces pays, le choix de l'université dépend de la note obtenue à cet examen.

En Bulgarie, en Grèce, en Espagne et en Turquie, tous les candidats étudiants doivent réussir un examen d'accès à l'enseignement supérieur qui comprend une évaluation des compétences en lecture. En Espagne, par exemple, une partie obligatoire de cet examen analyse spécifiquement la capacité des étudiants à comprendre, résumer et commenter des textes de nature non spécialisée.

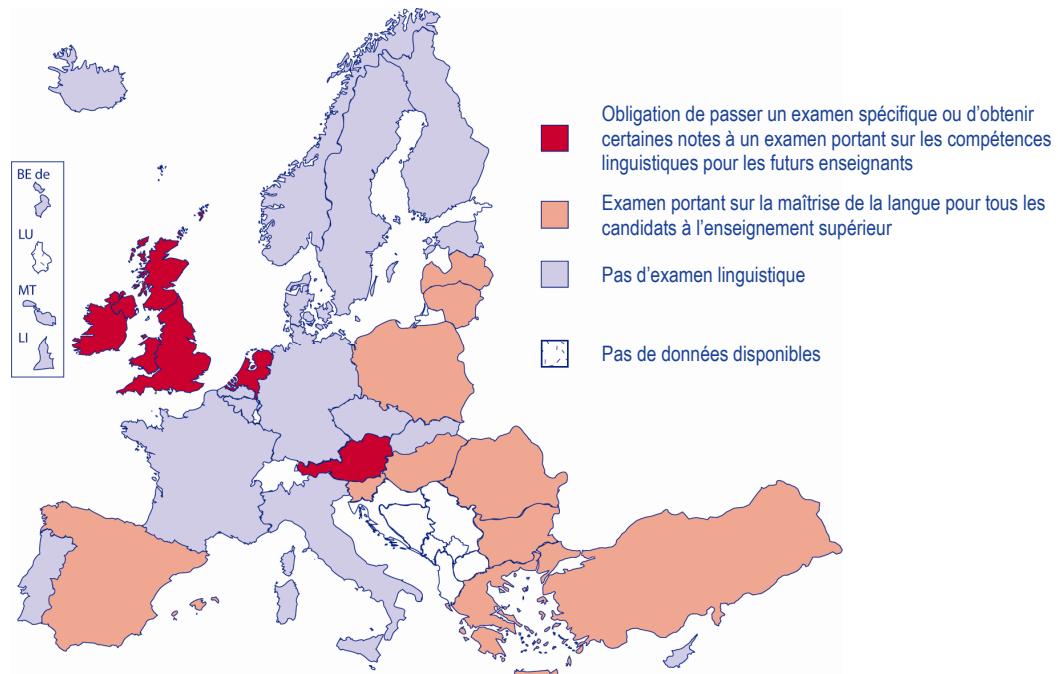
En Irlande, aux Pays-Bas, en Autriche et au Royaume-Uni, les futurs enseignants sont soumis à des règles particulières. En Irlande, tous les étudiants qui commencent une formation initiale d'enseignant en vue d'enseigner à des élèves de niveau CITE 1 doivent posséder des compétences équivalentes à un grade C3 «*Ordinary Level*» ou D3 «*Higher Level*» au «*Leaving Certificate English Examination*» et un grade C3 «*Higher Level*» au «*Leaving Certificate Irish Examination*». Aux Pays-Bas, les étudiants qui entament une formation d'enseignant d'école primaire doivent passer un test pour déterminer s'ils possèdent une maîtrise suffisante du néerlandais. Dans le cas contraire, ils reçoivent un soutien supplémentaire. En cas de nouvel échec au test de fin de première année, et ils peuvent passer ce test à trois reprises au maximum au cours de la première année, ils ne sont pas autorisés à poursuivre cette formation. En Autriche, tous les étudiants qui souhaitent obtenir un diplôme de bachelier en pédagogie doivent passer un test de langue. Certains établissements de formation des enseignants font passer des tests de compréhension à la lecture, tandis que d'autres vérifient uniquement la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire. Le diplôme de bachelier en pédagogie est la qualification minimale requise pour enseigner au niveau primaire et au niveau secondaire inférieur dans une *Hauptschule*. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), tous les étudiants qui entament une formation initiale d'enseignant doivent posséder un niveau équivalent à un grade C à l'examen GCSE en anglais (examen normalement passé par les étudiants de 16 ans à la fin de leur scolarité obligatoire). En Écosse, les futurs enseignants doivent posséder une certification en anglais correspondant au niveau 6 du cadre écossais de crédits et de certifications (Scottish Credit and Qualifications Framework) ⁽⁵⁹⁾.

Un seul pays déclare avoir mis en place un test normalisé de lecture pendant la formation d'enseignants ou à l'issue de cette formation. Au Royaume-Uni (Angleterre), pour obtenir le statut d'enseignant certifié, tous les étudiants en pédagogie doivent passer des tests standardisés et centralisés sur ordinateur en lecture/écriture calcul et informatique.

Dans certains pays (Belgique (Communautés française et germanophone), République tchèque, Grèce, Espagne, France, Lettonie, Pologne, Portugal, Roumanie et Slovaquie), les établissements de formation des enseignants évaluent généralement eux-mêmes la maîtrise de la langue d'instruction par les futurs enseignants. En France, par exemple, les enseignants en formation sont évalués selon leur capacité à utiliser la langue française pour enseigner et communiquer. Au Portugal, l'une des conditions d'inscription à tout cycle débouchant sur un diplôme de maîtrise avec agrégation pour l'enseignement consiste à démontrer la maîtrise du portugais oral et écrit. Chaque établissement d'enseignement supérieur utilise les méthodes d'évaluation qu'il juge les plus appropriées pour satisfaire cette exigence.

⁽⁵⁹⁾ <http://www.scqf.org.uk/>

◆◆◆ **Figure 2.8. Examens dans la langue d'instruction élaborés au niveau central pour l'accès aux formations de l'enseignement supérieur, 2009/2010.**



Note explicative

Ce diagramme illustre les tests et examens élaborés au niveau central et normalisés dans la langue d'instruction que les candidats à l'enseignement supérieur doivent passer (ou auxquels ils doivent obtenir une certaine note) à la fin de l'enseignement secondaire ou juste avant d'entamer une formation dans l'enseignement supérieur. Cette illustration ne prend pas en considération les examens et tests organisés spécialement pour les étudiants dont l'éducation antérieure s'est faite dans une langue autre que celle utilisée pour la formation choisie dans l'enseignement supérieur.

Note spécifique par pays

Pays-Bas: l'illustration représente uniquement la situation des futurs enseignants du primaire. Il n'existe aucun examen spécifique en langue pour les candidats enseignants de l'enseignement secondaire.



2.3.5. Qualifications spécifiques en enseignement de la lecture

Cette section vise à déterminer si les enseignants pleinement qualifiés peuvent obtenir des qualifications supplémentaires et spécifiques en enseignement de la lecture. Les qualifications qui couvrent des aspects plus larges de l'alphabétisation mais qui incluent la lecture sont elles aussi brièvement mentionnées.

Le Danemark, l'Irlande, le Royaume-Uni (Angleterre) et la Norvège sont les seuls pays où les enseignants pleinement qualifiés peuvent obtenir une certification supplémentaire pour se spécialiser dans l'enseignement de la lecture. Au Danemark, un programme universitaire correspondant à 30 ECTS débouche sur une qualification de spécialiste en enseignement de la lecture (*Laesevejleder*). Ce programme est axé sur le développement du langage, l'alphabétisation – y compris les difficultés en lecture et en écriture –, l'évaluation et le conseil. Dans les écoles, le rôle principal de ces spécialistes est de conseiller les enseignants titulaires quant aux méthodes efficaces et aux supports pédagogiques adéquats. Ils interprètent également les résultats des tests d'évaluation et les communiquent aux enseignants et aux parents. En Norvège également, les enseignants pleinement qualifiés peuvent suivre une formation de l'enseignement supérieur axée sur l'enseignement de la lecture. Cette formation correspond à 60 crédits ECTS et débouche sur une certification.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le programme *Every Child a Reader* (ECaR) apporte un soutien financier aux écoles (individuellement ou par groupes d'écoles) pour leur permettre d'engager et de former des enseignants spécialisés dans le cadre de «*Reading Recovery*», une initiative d'intervention

précoce dans le domaine de la lecture. «Reading Recovery» est un programme développé à l'origine dans les années 1970 par la pédagogue néo-zélandaise Dr Marie Clay. En Europe, les programmes de formation en «Reading Recovery» (qui est devenu une marque déposée) sont certifiés par le centre européen pour Reading Recovery basé à *l'Institute of Education*, au Royaume-Uni. Ce centre a certifié des programmes au Royaume-Uni, en Irlande et au Danemark. Les enseignants qui souhaitent se lancer dans ce programme de développement professionnel doivent tout d'abord obtenir le soutien des autorités locales et de l'école. Ce programme, enseigné à temps partiel pendant une année académique complète, forme des enseignants expérimentés pour évaluer les difficultés d'apprentissage des jeunes enfants et pour concevoir et proposer des mesures de remédiation individualisées et intensives afin de permettre à ces enfants de rattraper leur retard sur les autres élèves.

En Irlande, dans le cadre de l'initiative d'inclusion éducative appelée «Delivering Equality of Opportunity in Schools» (DEIS) («Garantir l'égalité des chances à l'école»), les enseignants des écoles primaires situées dans les quartiers les plus socialement défavorisés peuvent être formés à la mise en œuvre de «Reading Recovery» (voir ci-dessus). Les enseignants des écoles DEIS peuvent également bénéficier d'une formation à «First Steps», une ressource d'alphabétisation basée sur la recherche créée à l'origine en Australie et désormais disponible dans de nombreux pays du monde entier. Le programme «First Steps» propose aux enseignants titulaires un moyen précis d'évaluer et de contrôler les compétences et les progrès des enfants en lecture, écriture, orthographe et expression orale. La formation à ces programmes est assurée sous l'égide du service de développement professionnel des enseignants. Les enseignants d'autres écoles peuvent également bénéficier de cette formation, mais la priorité est donnée aux enseignants travaillant dans des écoles reconnues comme étant défavorisées. La formation des enseignants à «Reading Recovery» se fait à temps partiel. Après un cours initial intensif de deux jours portant sur l'organisation des tests et l'analyse des résultats, la formation est organisée à intervalles de deux semaines tout au long de l'année académique. Les enseignants formés à «First Steps» reçoivent 3-5 jours de formation à l'extérieur et bénéficient par la suite d'un soutien sur site, selon les besoins, assuré par le service de développement professionnel des enseignants. Les enseignants formés en «Reading Recovery» sont inscrits en tant qu'enseignants «Reading Recovery» auprès de *l'Institute of Education* de Londres. Les enseignants formés à «First Steps» reçoivent une attestation du service de développement professionnel des enseignants via les liens de celui-ci avec *Steps Professional Development* au Royaume-Uni.

En Belgique (Communauté française), les enseignants peuvent également se spécialiser en enseignement de remédiation. Cette formation porte sur les problèmes liés à la communication verbale et non verbale. Elle enseigne également des méthodes d'enseignement adéquates pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, ou encore l'enseignement et l'apprentissage différenciés. Les étudiants peuvent également choisir des modules facultatifs axés directement sur les difficultés en lecture. En Estonie (Université de Tartu), les étudiants qui suivent une formation d'enseignants de remédiation obtiennent les certifications nécessaires pour enseigner à des élèves ayant des difficultés en lecture. En Irlande, les enseignants du primaire et du secondaire peuvent également suivre une formation d'un an à temps partiel débouchant sur un diplôme en assistance pédagogique. Cette formation comporte un élément important de compréhension de l'écrit et s'adresse aux enseignants qui souhaitent jouer un rôle d'assistance pédagogique dans leurs écoles.

Les enseignants pleinement qualifiés peuvent également se spécialiser dans l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et recevoir une formation spécifique pour remédier aux difficultés en lecture et en écriture. C'est le cas en Finlande, en Suède, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) ainsi qu'en Islande.

En Belgique (Communauté germanophone), les enseignants des écoles secondaires et les bibliothécaires scolaires peuvent recevoir une formation de *Mediothecar* (spécialistes du traitement de l'information). Cette formation leur permet d'enseigner des compétences de gestion de l'information pour un environnement multimédia. Cette formation équivaut à 10 ECTS et associe des approches théoriques et pratiques. Le métier de *Mediothecar* est différent de celui d'enseignant spécialisé en lecture, puisque ces spécialistes enseignent principalement les méthodes d'accès aux informations en ligne. Cependant, lorsque des élèves présentent des difficultés en lecture, les *Mediothecars* apportent leur soutien aux enseignants qui conçoivent et mettent en œuvre des mesures de remédiation spécifiques.

2.3.6. Programmes de développement professionnel continu en enseignement des compétences en lecture

Le développement professionnel continu (DPC) est une obligation professionnelle pour les enseignants dans la majorité des pays européens et, comme l'indique la section 2.2, il est largement répandu (EACEA/Eurydice, 2009a)⁽⁶⁰⁾. L'organisation de ces formations varie considérablement d'un système éducatif à l'autre. La plupart des pays possèdent des prestataires de formation agréés pouvant être des centres de formation, des associations d'enseignants, des écoles, des établissements d'enseignement supérieur, des prestataires privés, etc. Dans ce contexte varié, de nombreux pays indiquent avoir des programmes de DPC axés sur la compréhension de l'écrit. Les informations présentées par cette section se limitent aux projets de DPC directement liés à la compréhension de l'écrit et ne comprennent pas de données relatives au DPC de façon générale. Cette présentation n'est en rien exhaustive. Elle vise essentiellement à donner une idée de certaines des stratégies utilisées et des mesures prises au sein des systèmes éducatifs européens.

En Espagne, en Lituanie, en Autriche et en Norvège, le développement de programmes de DPC dans des matières liées à la lecture s'inscrit dans une stratégie nationale globale visant à améliorer les compétences en lecture et en écriture. En 2008/2009, 11 des 17 communautés autonomes d'Espagne ont décidé de faire de la lecture et de l'écriture, des langues étrangères et du bilinguisme un domaine prioritaire pour le développement professionnel des enseignants. Le parlement lituanien a déclaré l'année 2008 Année de promotion de la lecture. Les prestataires de DPC ont donc été encouragés à développer des programmes relatifs aux compétences en lecture. En Autriche, une initiative nationale consacrée à la maîtrise de la lecture par les élèves, «Lesen fördern», lancée par le ministère de l'éducation en 2005, comportait certaines lignes directrices en matière de DPC. Par exemple, les établissements de formation des enseignants étaient tenus de consacrer 10 % de leur budget à des programmes de compréhension de l'écrit. Depuis 2009, le nouveau «point de coordination» LITERACY⁽⁶¹⁾ coordonne tous les programmes de DPC dans toute l'Autriche. Il est également chargé de la mise à niveau des enseignants dans tous les aspects liés à l'alphabétisation (lecture, écriture et utilisation des nouveaux médias). En Norvège, les enseignants peuvent suivre une formation de l'enseignement supérieur valant 60 crédits et axée sur l'enseignement de la lecture.

Certains pays développent des stratégies globales pour améliorer la maîtrise de la langue d'instruction par les élèves (et pas uniquement leurs compétences en lecture). C'est le cas en Belgique (Communauté flamande) depuis 2007 et au Portugal depuis 2006. Dans ce dernier pays, la formation initiale des enseignants et les programmes de DPC sont au cœur de la stratégie du programme et des mesures ciblant les élèves du premier cycle de l'école primaire.

Le Danemark, l'Irlande et Malte disent posséder des programmes de DPC continus et spécifiques sur la compréhension de l'écrit. Au Danemark, ces programmes proposent des formations d'enseignant spécialisé en lecture (*Laesevejleder*) (voir section 2.3.5). En Irlande, les programmes d'orientation et de développement professionnel pour les enseignants de niveau CITE 1 en lecture couvrent les domaines-clés de la compréhension de l'écrit, de la compréhension à la lecture et de la lecture dans le contexte de l'anglais comme langue non maternelle. Le programme destiné aux enseignants CITE 2 vise à les sensibiliser à l'impact des compétences générales en lecture et en écriture. Il couvre la prise de conscience du rôle de la lecture dans l'apprentissage à travers l'ensemble du programme et permet aux enseignants de découvrir et de pratiquer une série de stratégies susceptibles de faciliter le développement et l'amélioration des compétences en lecture dans un contexte scolaire. Il existe un autre programme: «Reading Recovery» (voir section 2.3.5). À Malte, tous les enseignants des années 1-3 doivent suivre une formation au travail dans l'enseignement et l'évaluation des compétences essentielles en lecture et en écriture.

Dans certains pays tels que l'Espagne, la Lituanie, la Pologne et la Slovénie, certains programmes de DPC consacrés à la compréhension de l'écrit ciblent tous les enseignants, et ne se focalisent pas

⁽⁶⁰⁾ Voir *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, chapitre D, section sur les enseignants.

⁽⁶¹⁾ <http://www.literacy.at>

uniquement sur ceux qui enseignent la langue d'instruction. En Belgique (Communauté flamande), la stratégie globale mentionnée ci-dessus encourage tous les enseignants, quelle que soit la matière enseignée, à assumer une part de responsabilité pour l'amélioration des compétences linguistiques des élèves.

Certains pays disent posséder des programmes de DPC sur mesure conçus pour répondre aux besoins des enseignants identifiés par le biais des tests des élèves. Ces programmes existent en Belgique (Communauté germanophone) et en Autriche. Au Royaume-Uni (Irlande du Nord), le service consultatif et de soutien en matière de programmes (*Curriculum Advisory and Support Service*, CASS) coordonne le programme «Raising Achievement» (en lecture/écriture) qui apporte un soutien sur mesure aux écoles sous la forme d'une formation au travail basée dans des centres. Ces activités sont basées sur des plans individuels d'amélioration des écoles. Les initiatives de ce type, qui utilisent une approche par la base, pourraient contribuer à conférer une dimension collective au DPC au sein des écoles (du moins chez les professionnels dont le travail porte sur les compétences en lecture). Selon l'analyse de la littérature (voir section 2.1), il est important de générer des connaissances communes parmi les enseignants dans les écoles. Au pays de Galles, le programme «Basic skills Cymru» soutient le développement de projets de «recherche-action» permettant aux enseignants d'entreprendre des recherches à petite échelle dans les classes. Un exemple de cette approche est la réalisation d'un projet pilote de recherche-action appelé «Teaching Reading» (enseignement de la lecture) au moyen de la langue galloise.

Certains programmes de DPC visent également à améliorer les capacités des enseignants à aider les élèves éprouvant des difficultés en lecture. En Belgique (Communauté française), en 2009/2010, les organismes chargés du DPC ont proposé des formations axées directement sur la compréhension de l'écrit. Leur principal objectif était d'apprendre aux enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire à détecter rapidement les difficultés en lecture et à élaborer des stratégies de remédiation. En Allemagne, l'Institut pour le développement de la qualité dans les écoles de Schleswig-Holstein propose une formation destinée aux chefs d'école et aux enseignants qui vise à promouvoir la mise en œuvre du projet «Personne ne reste à la traîne – la lecture rend fort» («*Niemanden zurücklassen – Lesen macht stark*»). Ce projet a pour objectif d'apporter un soutien aux élèves éprouvant des difficultés en lecture. Le Royaume-Uni (Angleterre) propose une formation en ligne destinée aux enseignants expérimentés qui les aident à identifier et à aider les enfants souffrant de dyslexie et de troubles de la parole, du langage et de la communication. Cette formation s'inscrit dans le cadre d'une stratégie plus large appelée «Removing Barriers to Achievement» («Supprimer les obstacles à la réussite») lancée en 2004. À Chypre, des séances de formation visant à doter les enseignants des compétences nécessaires pour enseigner la lecture et l'écriture à différents niveaux éducatifs sont proposées aux enseignants CITE 2 chargés de la mise en œuvre du programme de lutte contre l'«analphabetisme fonctionnel».

La Finlande donne l'exemple d'un programme de DPC axé sur la compréhension de l'écrit et les nouveaux médias. En 2009, le programme de formation continue «Enseignement de la lecture et nouveaux médias sociaux» a été lancé pour élaborer de nouvelles méthodes d'enseignement de la lecture sans stylos ni cahiers. Les élèves téléchargent des textes sur l'internet et utilisent des applications de réseaux sociaux pour développer leurs compétences en lecture.

En Espagne, depuis 2001/2002, un cours sur les bibliothèques scolaires est proposé aux enseignants de tous les niveaux d'enseignement. Ce cours est conçu pour aider les enseignants à se familiariser avec le monde de l'information et des bibliothèques, et il aborde des stratégies d'enseignement pour le développement des compétences en lecture des élèves dans toutes les matières du programme. Les enseignants sont également formés pour apprendre aux élèves à travailler avec différentes sources d'informations, imprimées ou numériques.

Enfin, dans certains pays, des programmes complets de DPC sur le thème de la compréhension de l'écrit facilitent la mise en œuvre des nouveaux programmes. En Belgique (Communauté germanophone), tous les enseignants sont tenus de participer à une formation pour mettre en œuvre le nouveau programme de lecture. En France, les nouveaux programmes (2008) insistent en particulier sur l'apprentissage de la lecture. Différents programmes de DPC ont été élaborés en

conséquence. En septembre 2009, la Pologne a adopté un nouveau programme de base et des programmes de DPC spécifiques ont été conçus pour aider les enseignants à mettre en œuvre les changements prévus. Au Royaume-Uni (Écosse), la mise en œuvre du «programme pour l'excellence» (*Curriculum for Excellence*, 2004), qui met l'accent sur la lecture, l'écriture et le calcul, reflète les thèmes principaux actuels du DPC. L'écriture, la lecture et le calcul dans toutes les matières du programme sont également à l'ordre du jour des travaux de *Learning and Teaching Scotland* (LTS), l'organisme national chargé de faciliter la mise en œuvre des programmes, l'enseignement et l'apprentissage. Cet organisme organise des rencontres dans tout le pays pour familiariser les enseignants avec les documents du «programme pour l'excellence».

Conclusions

Les élèves qui apprennent à lire et ceux qui lisent pour apprendre ont absolument besoin d'enseignants possédant une base solide en enseignement de la lecture. Les éléments cruciaux de la formation initiale des enseignants sont la familiarisation avec la recherche et la théorie, la préparation à l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement et de différents supports pédagogiques, et l'apprentissage de techniques d'évaluation adéquates. D'autres aspects importants des programmes de formation initiale des enseignants de lecture sont par exemple l'équilibre et la cohérence entre les connaissances théoriques et l'expérience sur le terrain. Les enseignants certifiés dans le cadre de programmes présentant ces caractéristiques ont plus de chances d'assurer un enseignement de qualité et réussi en lecture. L'analyse secondaire des données de PIRLS 2006 semble également indiquer une corrélation entre l'importance accordée à l'enseignement de la lecture au cours de la formation initiale et l'efficacité de l'enseignement de la lecture.

Les différences dans le degré d'autonomie accordé aux établissements de formation des enseignants en Europe fait qu'il est difficile de donner une image détaillée du contenu et de la qualité de la formation des enseignants. Néanmoins, 18 pays ont publié des lignes directrices centrales directement liées à la préparation des futurs enseignants en lecture. Ainsi, dans une majorité de pays, les politiques nationales soulignent l'importance d'une formation initiale adéquate des futurs enseignants en lecture. Dans les autres pays, cependant, il se peut que les établissements de formation initiale des enseignants abordent les aspects liés à l'enseignement de la lecture dans leurs programmes malgré l'absence de lignes directrices centrales en la matière, et même en l'absence d'obligation d'enseigner certains sujets liés à l'alphabétisation.

La combinaison de la recherche et de la pratique pédagogique est très enrichissante pour la pratique de l'enseignement, et dans deux tiers des pays, les lignes directrices centrales pour la formation initiale des enseignants comportent des prescriptions relatives à la théorie et à la pratique de la recherche pédagogique.

Les lignes directrices centrales font référence de façon générale à la préparation des enseignants à l'enseignement de la lecture. Elles mentionnent moins souvent de façon directe des aspects spécifiques de l'enseignement de la lecture. Par exemple, seuls six pays ou régions possèdent des lignes directrices mentionnant spécifiquement l'importance de la capacité à évaluer les compétences en lecture. Toutefois, la recherche indique que l'évaluation par les enseignants est un aspect important de l'enseignement de la lecture. Il se pourrait qu'elle soit plus efficace que les évaluations externes normalisées pour déterminer les raisons exactes des mauvais résultats en lecture (RAND RSG, 2002).

La lecture de textes électroniques via les technologies actuelles de communication devient de plus en plus importante dans la société contemporaine. Le caractère changeant de la lecture fait que cette compétence devrait être prise en considération lors de la formation initiale des enseignants (IRA, 2009). Malgré ces évolutions, cinq pays seulement possèdent des lignes directrices centrales faisant directement référence à une formation permettant aux enseignants de rendre les élèves plus compétents en lecture au moyen des nouveaux médias.

Trois pays seulement prévoient des recommandations en matière d'enseignement de la lecture lors de la formation initiale des enseignants qui s'appliquent aux futurs enseignants de matières autres

que la langue d'instruction. Cette situation ne semble pas conforme à la prise de conscience croissante du fait que le développement des compétences en lecture des élèves est un aspect important également pour les enseignants chargés d'enseigner d'autres matières que la langue d'instruction.

Les enquêtes internationales d'évaluation des élèves montrent clairement qu'un pourcentage important d'élèves de quatrième année et d'élèves de quinze ans ne possèdent pas les compétences de base nécessaires en lecture. Pour donner aux élèves en difficulté une chance de devenir des lecteurs compétents, il est primordial de remédier aux difficultés en lecture dès qu'elles apparaissent. Les systèmes éducatifs peuvent répondre aux besoins de ces enfants de multiples façons. Une possibilité consiste à doter les écoles d'enseignants spécialisés dans l'enseignement de la lecture. Jusqu'à présent, quatre pays seulement (Danemark, Irlande, Royaume-Uni et Norvège) ont développé des certifications permettant aux enseignants de se spécialiser dans l'enseignement de la lecture. En outre, les lignes directrices relatives à des cours spécifiques sur les mesures de résolution des difficultés en lecture concernent plus souvent la formation initiale des enseignants du primaire, et rarement celle des enseignants du secondaire inférieur.

Une formation initiale d'enseignant est indispensable pour accéder à la profession, mais le développement professionnel continu est essentiel pour maintenir et perfectionner des pratiques pédagogiques efficaces. Il est donc encourageant de constater que la participation au développement professionnel continu est très fréquente parmi les enseignants des pays européens. Les résultats des enquêtes indiquent qu'environ 90 % des enseignants de lecture, d'écriture et de littérature au niveau CITE 2 ont participé à au moins une activité de DPC au cours des 18 derniers mois. Cependant, les formes les plus répandues de développement professionnel sont des cours ponctuels, des ateliers ou des conférences. D'autres formes de développement professionnel plus fructueuses, à long ou à court terme, telles que mener des recherches ou la mise en réseau, sont nettement moins courantes. En moyenne, dans l'UE, 40 % des enseignants de matières liées à la lecture participent à des recherches en pédagogie. Ce pourcentage est cependant très faible dans certains pays tels que la Hongrie, la Slovaquie et la Norvège. Les formes coopératives de DPC, à savoir le partage de connaissances ou les activités d'apprentissage entre pairs, sont plus répandues dans les pays d'Europe centrale et orientale que dans le reste de l'Europe. Pourtant, ces activités ont le potentiel d'améliorer l'enseignement de la lecture.

CHAPITRE 3. PROMOTION DE LA LECTURE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

La lecture s'apprend et se maîtrise non seulement à l'école, mais aussi dans de nombreux contextes et environnements extrascolaires. La scolarité n'est donc pas le seul facteur déterminant du développement de la lecture. Les parents qui aiment lire et qui font partager ce goût à leurs enfants encouragent une attitude positive vis-à-vis de la lecture. Les activités de lecture précoce dans le cercle familial créent des fondations permettant aux enfants d'apprendre à l'école. Plus tard, la lecture dans le cadre des loisirs et pour le plaisir renforce les capacités en lecture, ce qui a pour effet d'augmenter le volume de lecture des enfants. Ceux qui lisent plus deviennent de meilleurs lecteurs. Le fait d'être entouré de livres et de personnes qui lisent à la maison, la disponibilité de magazines et de journaux, sont autant de facteurs importants pour l'amélioration des compétences en lecture. Dans un sens plus large, le fait de vivre dans un environnement qui valorise la lecture est primordial pour permettre à l'enfant de devenir un lecteur compétent.

Les facteurs scolaires influant sur les résultats en lecture, à savoir les méthodes pédagogiques et la formation des enseignants, ont été analysés en détail dans les chapitres précédents de cette étude. Au-delà de l'école, ce dernier chapitre jette un regard sur la société au sens large. Il commence par passer en revue la littérature scientifique consacrée aux facteurs extrascolaires ayant une influence sur les résultats en lecture. L'environnement familial, les activités de lecture des parents et le goût pour la lecture sont les principaux thèmes abordés. Ces influences font l'objet d'une description plus poussée sur la base des résultats des enquêtes internationales concernant les résultats des élèves.

L'analyse et la discussion portent principalement sur les mesures prises dans les pays en vue de promouvoir la lecture. La promotion de la lecture en dehors de l'environnement scolaire a pour objectif de donner aux enfants, aux adolescents et aux adultes des possibilités d'apprentissage optimales, et de cibler les besoins des personnes susceptibles de tirer profit d'une assistance supplémentaire en lecture. Certains pays ont élaboré des stratégies complètes de promotion de la lecture et beaucoup d'entre eux ont créé un organisme national de coordination à cette fin. La grande majorité des pays possèdent des programmes publics à grande échelle de promotion de la lecture, dont la dernière partie de ce chapitre présente quelques exemples.

3.1. Analyse de la littérature scientifique consacrée aux facteurs extrascolaires ayant une influence sur les résultats en lecture

Cette analyse de la littérature aborde deux des facteurs extrascolaires largement connus pour leur influence sur le développement de la lecture et les résultats en lecture: l'environnement familial et la lecture de loisir. Elle aborde aussi brièvement les résultats des recherches consacrées à l'impact du multimédia (ordinateurs, programmes de lecture spécialisés et télévision) et des bibliothèques sur la lecture.

Lecture dans l'environnement familial

Les activités de lecture pratiquées par les parents à la maison sont cruciales pour le développement des capacités en lecture des enfants, surtout avant le début de leur scolarité. L'implication des parents dans l'éducation des enfants en général, et dans le développement de la lecture chez les enfants en particulier, a un impact sur le goût de la lecture et les résultats en lecture. Cette section est axée sur la lecture à la maison et dans l'environnement familial, ce facteur ayant l'impact le plus important au cours des premières années de l'enfance.

Les parents peuvent avoir une influence considérable sur les progrès de leurs enfants en encourageant et en facilitant leur apprentissage à la maison. Les études longitudinales confirment l'existence d'un lien fort entre la participation régulière des parents à des activités d'apprentissage à domicile et le développement intellectuel et social des enfants (Harris et Goodall, 2007; Melhuish, Sylva, Sammons et al., 2001). L'implication et le soutien des parents ont l'impact le plus important pendant les premières années de l'enfance, mais ils continuent d'influer sur les résultats scolaires et sur les résultats en lecture à l'adolescence (Desforges et Abouchar, 2003).

L'implication parentale est particulièrement importante pour le développement de la lecture chez les enfants (Brooks et al., 2008; Mc Elvany et Steensel, 2009; McElvany et al., 2010; Steensel, 2009). Les résultats de l'étude réalisée par le *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008) indiquent que les activités de lecture effectuées par les parents à domicile favorisent le développement du langage parlé chez les enfants ainsi que de leurs capacités cognitives de façon générale. D'autres études ont identifié une corrélation positive entre l'implication parentale et les capacités précoce des enfants en décodage de mots et en fluidité (Sénéchal et LeFevre, 2002) ainsi que leur goût et leur intérêt pour la lecture et le plaisir qu'ils prennent à lire (Baker et Scher, 2002; Baker, Scher et Mackler, 1997).

Certains types d'activités de lecture que les parents partagent avec leurs enfants sont plus efficaces que d'autres. La méta-analyse réalisée par Sénéchal (2006) compare trois types d'implication parentale: l'enseignement de compétences spécifiques en lecture, les parents qui écoutent leurs enfants lire et les parents qui font la lecture à leurs enfants. Les résultats indiquent que l'implication parentale a généralement un impact positif sur les compétences en lecture. Les parents qui enseignent des compétences spécifiques à leurs enfants – par exemple l'alphabet, la lecture de mots et les correspondances graphème-phonème – ont un impact deux fois plus important que les parents qui écoutent leurs enfants lire et six fois plus important que les parents qui font la lecture à leurs enfants. Ces résultats concernent aussi bien les enfants qui risquent d'éprouver des difficultés en lecture que les enfants ne présentant pas de risques particuliers. Le statut socio-économique (SSE) des familles n'a aucun impact sur l'efficacité des interventions.

L'implication parentale peut être favorisée par des programmes d'alphabétisation au sein de la famille. On peut classer ces programmes en fonction des aspects qu'ils ciblent (Nickse, 1991), à savoir:

- les compétences, accomplissements et/ou attitudes des enfants;
- les interactions parents/enfants dans le domaine de l'alphabétisation;
- les accomplissements, les habitudes de lecture et la confiance/l'estime de soi des parents (dont les avantages devraient se répercuter sur les enfants).

Différents programmes d'alphabétisation ciblant les familles dans les pays européens sont décrits plus en détail à la fin de ce chapitre (voir section 3.4). La plupart de ces programmes se focalisent sur le deuxième aspect, à savoir la promotion des interactions parents/enfants. Les programmes les plus répandus sont des programmes de dons de livres et des initiatives de lecture à voix haute pour et avec les enfants.

Un corpus de recherche de plus en plus important confirme les bénéfices importants des programmes d'alphabétisation dans l'environnement familial pour les compétences, accomplissements et attitudes des enfants en matière de lecture. Ensemble, ces résultats indiquent que les parents peuvent faire de nombreuses choses pour améliorer le développement de la lecture chez leurs jeunes enfants et que différentes approches influencent le développement d'un ensemble différent de compétences essentielles pour la lecture (NELP, 2008).

Lecture de loisir et lecture pour le plaisir

Les activités de recherche et les développements au niveau politique dans le domaine de la lecture se sont généralement concentrés sur les aspects cognitifs de la lecture, tels que la reconnaissance de mots et la compréhension à la lecture. De plus en plus, les résultats de la recherche suggèrent un autre facteur important derrière les différences dans les compétences de lecture des enfants, à savoir la lecture de loisir et pour le plaisir.

Il est établi que ceux qui lisent plus deviennent de meilleurs lecteurs. Les compétences en lecture augmentent avec le volume de lecture, et cette amélioration favorise à son tour la lecture de volumes plus importants (Cunningham et Stanovich, 1998). Par ailleurs, la méta-analyse de Clark et Rumbold (2006) a montré une corrélation positive entre la lecture pour le plaisir et la compréhension de textes, la grammaire, la richesse du vocabulaire, l'assurance en tant que lecteur et le plaisir de lire plus tard dans la vie.

Pour répondre à la question de savoir pourquoi certaines personnes pratiquent plus que d'autres la lecture par plaisir, certains chercheurs et praticiens mettent en avant l'importance de la motivation pour la lecture (goût de la lecture). Guthrie et Wigfield (2000, p. 405) définissent la motivation pour la lecture comme «les objectifs, valeurs et convictions de la personne par rapport aux sujets, processus et résultats de la lecture». Ils affirment que le goût de la lecture joue un rôle important dans ce que l'on appelle l'«effet Matthieu» (Stanovich, 1986): les progrès sont motivants, et une motivation élevée pousse à lire davantage, ce qui améliore encore les résultats.

Le goût de la lecture est lui-même influencé par l'environnement de lecture et par la culture dans laquelle le lecteur vit. Strommen et Mates (2004) ont constaté que les enfants et les adolescents qui pratiquent la lecture pour le plaisir se considèrent comme membres d'une communauté de lecteurs qui interagissent socialement autour des livres et partagent un amour de la lecture. Pour les autres lecteurs tels que les parents, amis et enseignants, la meilleure façon d'encourager la lecture est de montrer l'exemple et de montrer le plaisir que l'on peut tirer de la lecture (Sheldrick-Ross, McKechnie et Rothbauer, 2005).

Il existe également un lien entre le choix des textes lus et la motivation (Krashen, 1993) ainsi que les résultats obtenus (Hung, 1996, 1997). Des études ont montré qu'en dehors de l'école, les enfants et les adolescents lisent un large éventail de textes, y compris des types de textes que l'on ne considère pas traditionnellement comme de la lecture. Ainsi, l'enquête *Reading Connects* lancée par le *National Literacy Trust* aux États-Unis (Clark et Foster, 2005) a montré que les magazines, les sites Internet, les textos et les livres et magazines consacrés aux programmes télévisés étaient les lectures les plus prisées des élèves en dehors de l'école. Plus de la moitié des élèves affirment également lire régulièrement des e-mails, des œuvres de fiction, des bandes dessinées et des journaux.

Les résultats des enquêtes internationales concernant les résultats des élèves en lecture (par ex PISA et PIRLS) permettent de comparer la pratique de la lecture par les élèves, leur choix de textes et leur fréquence de lecture entre différents pays. La section suivante (3.2) présente les principales constatations de ces enquêtes et certaines différences importantes entre les pays européens.

Le rôle du multimédia

Le comportement des enfants et des adolescents par rapport à la lecture est en train de changer. On constate une transition de la lecture traditionnelle de livres pour le plaisir à l'adoption de nouvelles possibilités de lecture via l'internet et d'autres systèmes multimédias. Les ordinateurs et autres dispositifs capables d'afficher du texte, des images, des films ou de produire du son de façon combinée sont des outils répandus qui peuvent favoriser le développement des compétences en lecture des enfants.

Une enquête menée récemment au Royaume-Uni (Clark, Osborne et Dugdale, 2009) montre que les textes basés sur ces supports technologiques sont les plus souvent lus, deux tiers des enfants et des adolescents lisant des sites Internet chaque semaine. La moitié des personnes de l'échantillon lisent également des blogs, des sites de réseaux sociaux et des courriers électroniques chaque semaine. Les élèves du secondaire lisent davantage de textes sur des supports technologiques que les élèves du primaire, et en particulier des sites Internet, des blogs et des sites de réseaux sociaux.

Certaines études montrent que l'utilisation précoce de l'outil informatique est en fait bénéfique pour le développement cognitif et psychologique des enfants. Haugland (1992) a constaté que les enfants exposés à des logiciels adaptés à leur développement présentaient des compétences cognitives, verbales et non verbales nettement accrues. Li et Atkins (2004) ont constaté que l'utilisation d'un ordinateur à la maison favorise le développement de compétences cognitives et psychomotrices chez les jeunes enfants, même en ajustant les résultats pour tenir compte des différences dans le stade de développement et le statut socio-économique familial des enfants. Pour les élèves du secondaire supérieur, Nævdal (2007) a constaté une corrélation entre les résultats en anglais et le temps passé sur l'ordinateur à la maison (après ajustement pour tenir compte du genre, de l'intérêt du sujet, des troubles de la lecture et de différentes catégories d'activités à l'ordinateur).

Plusieurs raisons font que les ordinateurs peuvent être utiles pour le développement de la lecture. Le principal argument en faveur de l'ordinateur est qu'il est possible d'individualiser l'apprentissage: chaque enfant apprend de façon autonome et à son propre rythme. Les avantages les plus étroitement liés à l'apprentissage de la lecture sont le retour immédiat, la répétition et le maintien de l'attention de l'apprenant (Van Daal, 2008). Les parents peuvent également utiliser des logiciels pour favoriser le développement de la lecture chez leurs enfants. Des recherches d'évaluation seront cependant nécessaires pour déterminer si ces applications sont plus efficaces, par exemple, que les activités plus traditionnelles d'alphabétisation.

La télévision est un autre aspect des médias qui a fait l'objet d'une analyse pour déterminer son effet sur la lecture. L'«hypothèse de la lecture à l'écran» (Beentjes et van der Voort, 1988) avance que les enfants progressent en lecture en lisant des textes et des sous-titres à la télévision. À l'inverse, d'autres articles scientifiques abordent les effets inhibiteurs de la télévision, et soulignent que le fait de regarder la télévision peut empêcher les enfants d'acquérir des compétences en lecture. Les résultats de Koolstra, Van der Voort et Van der Kamp (1997) confirment partiellement ces deux arguments. Leur étude longitudinale confirme que la télévision a un effet inhibiteur sur la compréhension à la lecture, mais conclut également que la lecture de sous-titres présente des avantages pour le développement des capacités de décodage. Selon leur interprétation, les effets inhibiteurs sur la compréhension à la lecture s'expliquent en partie par la diminution de la lecture pour le plaisir et par les attitudes négatives que les enfants développent envers la lecture.

L'effet de la télévision peut aussi dépendre des types de programmes que les enfants regardent et du temps passé à regarder la télévision. Dans une étude longitudinale réalisée en Allemagne, Ennemoser et Schneirer (2007) ont confirmé une corrélation positive entre les programmes télévisés éducatifs et la compréhension à la lecture. Les programmes de divertissement, en revanche, auraient un impact négatif. Comme on peut s'y attendre, la recherche conclut que les programmes télévisés visant à promouvoir l'alphabétisation des jeunes enfants ont un effet positif sur le développement de certaines compétences précoces en lecture (Moses, 2008).

Malgré la transition vers des possibilités plus larges de lecture et d'apprentissage par le biais des ordinateurs, de l'internet ou de la télévision, les principaux programmes de promotion de la lecture dans les pays européens accordent peu d'importance au multimédia (voir section 3.4). Les initiatives visant à renforcer le goût et la pratique de la lecture continuent d'insister principalement sur les livres de fiction.

Des recherches supplémentaires pourraient clarifier l'impact spécifique de différents types d'initiatives sur le développement de la lecture. Les compétences en lecture dépendent de nombreux facteurs liés et difficiles à isoler. La section suivante présente les résultats d'enquêtes internationales sur les résultats obtenus par les élèves qui permettent de clarifier les facteurs ayant un impact sur le développement de la lecture et les résultats en lecture.

3.2. Environnement familial de lecture, schémas de lecture et résultats – données issues des enquêtes internationales d'évaluation des élèves

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) analyse les attitudes à l'égard de la lecture, le goût de la lecture, les habitudes de lecture des parents et tuteurs et l'environnement de lecture au sein du foyer. Les cycles du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) axés sur la lecture (2000 et 2009) fournissent également des données intéressantes concernant le comportement et l'environnement de lecture. Cette section présente les principaux résultats des études PIRLS et PISA concernant les liens entre le goût de la lecture, l'environnement éducatif familial et les résultats en lecture (pour plus de détails concernant ces enquêtes, voir le chapitre «Résultats en lecture: données issues des enquêtes internationales»).

Ces enquêtes, tout comme d'autres grandes enquêtes internationales d'évaluation des élèves, confirment les arguments avancés à la section précédente, à savoir que la participation des enfants à des activités d'alphabétisation est étroitement liée à leurs capacités en lecture (Elley, 1992; Mullis et

al., 2003, 2007; OCDE, 2010d). Le rapport international PIRLS 2001 résume les conclusions comme suit: «les élèves qui apprécient la lecture lisent en général plus souvent, ce qui renforce leur connaissance des situations textuelles, élargit leurs expériences littéraires et améliore leur compréhension» (Mullis et al. 2003, p. 257).

Accès à des livres et activités de lecture des parents avec leurs enfants

Les enquêtes PIRLS comprennent un questionnaire destiné aux parents/tuteurs légaux⁽⁶²⁾ qui recueille des données concernant différentes caractéristiques de l'environnement familial jugées importantes pour comprendre comment les jeunes enfants apprennent à lire. Afin de déterminer quels facteurs liés à l'environnement familial sont les plus étroitement liés aux résultats des élèves, une régression linéaire simple a été effectuée sur les données de PIRLS 2006 (voir figure 3.1). Les variables utilisées peuvent être classées en deux catégories selon la distinction de Bloom (1980):

1. Variables modifiables: attitudes à l'égard de la lecture, activités de lecture avec l'enfant et temps consacré à la lecture et à la lecture pour le plaisir;
2. Variables non modifiables: statut professionnel et niveau d'éducation des parents.

Comme prévu, l'effet des variables non modifiables était très important dans tous les pays, même après ajustement pour tenir compte d'autres variables telles que le nombre de livres à la maison et les activités de lecture avec l'enfant (voir figure 3.1). Le coefficient de régression moyen pour l'EU-27 était de 0,19 pour le statut professionnel et de 0,13 pour le niveau d'éducation. Les effets de l'éducation des parents sur les résultats des enfants en lecture étaient importants dans tous les pays européens analysés, avec des effets allant de 0,07 en Lettonie à 0,28 en Hongrie. Une fois prises en considération les autres variables du modèle de régression, le statut professionnel des parents n'avait pas d'impact sur les capacités en lecture des enfants en Bulgarie, en Espagne, en Italie, en Autriche, au Royaume-Uni (Angleterre) et en Islande.

Cependant, les variables modifiables avaient également un impact important sur les performances des enfants en lecture. L'environnement de lecture, mesuré selon le nombre de livres et de livres pour la jeunesse disponibles à domicile, avait un impact sur les performances des élèves même après ajustement pour tenir compte de l'éducation et du métier des parents. Il est intéressant de constater que le nombre de livres pour enfants était plus important que le nombre d'autres livres (effets moyens dans l'EU-27 de 0,12 et 0,09 respectivement). Le nombre de livres pour enfants à la maison avait un effet important dans tous les pays européens étudiés, tandis que la simple présence de livres à la maison n'avait un effet important que dans certains pays.

Dans les pays européens étudiés⁽⁶³⁾, 29 % des ménages avec des enfants en 4^e année possédaient entre 26 et 50 livres pour enfants; 23 % des ménages possédaient entre 51 et 100 livres, et 15 % des parents disaient posséder plus de 100 livres pour enfants. De nombreux enfants vivant dans les pays européens avaient pourtant moins de livres à la maison: 20 % des parents ont affirmé avoir entre 11 et 25 livres pour enfants, et 12 % ont dit en posséder moins de 10. Les élèves des pays scandinaves (Danemark, Suède, Islande et Norvège) et du Royaume-Uni étaient ceux qui possédaient le plus de livres pour enfants à la maison. Les élèves des pays d'Europe centrale et orientale (à l'exception de la Hongrie), d'Italie et d'Espagne avaient moins de livres pour enfants. En Bulgarie et en Roumanie, la plupart des élèves possédaient entre 0 et 10 livres pour enfants (34 % et 41 % respectivement; pour les chiffres exacts par pays, voir Mullis et al. 2007, pp. 114-115).

⁽⁶²⁾ Appelés simplement «parents» dans le reste de ce chapitre.

⁽⁶³⁾ Ici et ailleurs dans ce chapitre, les moyennes de l'UE se basent sur les calculs d'Eurydice.

◆◆◆ **Figure 3.1. Variables liées à l'environnement familial prédisant les résultats en lecture des élèves de 4^e année, 2006.**

	Intercept	Goût des parents pour la lecture	Activités de lecture avec l'enfant	Nombre de livres à la maison	Nombre de livres pour enfants à la maison	Statut professionnel le plus élevé	Niveau d'éducation le plus élevé	Nombre d'heures consacrées à la lecture	Fréquence de la lecture pour le plaisir
EU-27	0,12	0,08	0,09	0,09	0,12	-0,10	-0,13	0,02	0,03
BE fr	-0,38	0,05	0,08	0,05	0,19	-0,14	-0,15	-0,01	0,01
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,07	0,08	0,01	0,07	-0,10	-0,18	0	0,02
BG	0,48	-0,01	-0,03	0,10	0,21	-0,06	-0,17	0,03	0,04
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,08	0,05	0,07	-0,13	-0,11	-0,01	0,04
DE	0,31	0,06	0,03	0,02	0,23	-0,10	-0,14	0	0
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	-0,13	0	0,12	0,11	0,10	-0,04	-0,13	0,01	0,02
FR	-0,10	0,08	0,05	0,04	0,16	-0,11	-0,15	0,02	0,03
IT	0,44	0,13	0,06	0,01	0,10	-0,02	-0,13	0,01	0,01
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,13	0,03	0,09	0,03	0,20	-0,11	-0,07	0,01	0
LT	0,10	0,07	0,06	0,02	0,11	-0,08	-0,19	0,02	0,05
LU	0,42	0,01	0,03	0,15	0,18	-0,06	-0,09	0,06	0,02
HU	0,27	0,08	0,03	0,07	0,15	-0,06	-0,28	0,04	0,05
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,24	0,10	0,08	0,01	0,08	-0,06	-0,12	-0,01	0,02
AT	0,16	0,06	0,09	0,10	0,18	-0,06	-0,12	0	0,04
PL	-0,01	0,12	0,14	0,04	0,13	-0,05	-0,24	-0,04	0,03
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	-0,05	0,08	0,19	0,17	0,14	-0,19	-0,19	-0,06	0,01
SI	-0,12	0,06	0,06	0,02	0,16	-0,12	-0,21	0	0,03
SK	0,12	0,11	0,10	0,08	0,23	-0,12	-0,19	0	0,01
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,08	0,06	0,07	0,11	0,07	-0,10	-0,16	0,01	0,03
UK-ENG	0,14	0,12	0,19	0,07	0,14	-0,05	-0,22	0,01	0,10
UK-SCT	-0,08	0,09	0,14	0,08	0,20	-0,16	-0,11	-0,11	0,02
IS	-0,44	0,03	0,18	0,04	0,15	-0,04	-0,17	-0,01	-0,01
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	-0,68	0,06	0,08	0,05	0,15	-0,07	-0,18	-0,01	0,03
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

Note explicative

Les valeurs qui s'écartent de zéro de façon statistiquement significative ($p<0,05$) sont indiquées en gras.

Ce tableau illustre les variables normalisées de régression linéaire avec une moyenne de 0 et un écart-type égal à 1. Les coefficients normalisés peuvent être interprétés comme des corrélations partielles entre la variable indépendante et la variable dépendante après ajustement pour tenir compte des autres variables du modèle.

Les variables indépendantes sont basées sur les réponses apportées par les parents et tuteurs légaux à l'enquête sur l'apprentissage de la lecture.

Le **goût des parents pour la lecture** est un indice basé sur la question 14, à laquelle les parents et tuteurs légaux indiquent sur une échelle à quatre niveaux, de «tout à fait d'accord» à «absolument pas d'accord», leur position par rapport aux affirmations «Je lis uniquement si j'y suis obligé(e)» (code inverse), «J'aime parler de livres avec d'autres personnes», «J'aime consacrer mon temps libre à la lecture» «Je lis uniquement si j'ai besoin d'information» (code inverse) et «La lecture est une activité importante chez moi».

La fiabilité de l'indice est satisfaisante: l'alpha de Cronbach est de 0,81 au niveau de l'UE, et l'alpha le plus faible par pays est de 0,74.

L'indice «**activités de lecture avec l'enfant**» est basé sur la question 2: «Avant que votre enfant commence l'école au niveau CITE 1, à quelle fréquence vous-même ou une autre personne dans votre foyer faisiez-vous les activités suivantes avec lui ou elle? lire des livres; raconter des histoires; chanter des chansons; jouer avec des jouets liés à l'alphabet; parler de choses que vous aviez fait; parler de ce que vous aviez lu; jouer à des jeux de mots; écrire des lettres ou des mots; lire des panneaux ou des étiquettes; visiter une bibliothèque (catégories de réponses «souvent», «parfois», «jamais ou presque jamais»).

La fiabilité de l'indice est satisfaisante: l'alpha de Cronbach est de 0,76 au niveau de l'UE, et l'alpha le plus faible par pays est de 0,70.

Le **nombre de livres à la maison** est la réponse à la question 15 «Combien de livres y a-t-il chez vous?» (catégories de réponses [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] et «plus de 200»).

Le **nombre de livres pour enfants à la maison** est la réponse à la question 16 «Combien de livres pour enfants y a-t-il chez vous?» (Sans compter les magazines pour enfants ni les livres scolaires). Avec les catégories de réponses [0-10], [11-25], [26-100], [101-200] et «plus de 100».

Le **statut professionnel** est une variable dérivée de PIRLS basée sur les catégories de réponse «salarié», «chef de petite entreprise», «employé», «ouvrier qualifié», «ouvrier» et «jamais travaillé en dehors du foyer contre rémunération» (recodage décroissant).

Le **niveau d'éducation** est une variable dérivée de PIRLS basée sur les catégories de réponse «diplôme universitaire ou supérieur», «postsecondaire non universitaire», «diplôme du secondaire supérieur», «diplôme du secondaire inférieur», «quelques années de primaire, de secondaire inférieur ou pas de scolarisation» (recodage de la catégorie inférieure à la plus élevée).

Le **nombre d'heures consacrées à la lecture** est la réponse à la question 12: «Au cours d'une semaine typique, combien de temps passez-vous généralement à lire pour vous-même à la maison, y compris la lecture de livres, de magazines, de journaux ou de documents professionnels?». Avec les catégories de réponses «moins d'une heure par semaine», «1-5 heures par semaine», «6-10 heures par semaine» et «plus de 10 heures par semaine».

La **fréquence de la lecture pour le plaisir** est la réponse à la question 13 «quand vous êtes chez vous, avec quelle fréquence lisez-vous pour le plaisir?», avec les catégories de réponses «tous les jours ou presque», «une ou deux fois par semaine», «une ou deux fois par mois», «jamais ou presque jamais».

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.



Les activités de lecture avec l'enfant avaient également un effet significatif (moyenne de 0,09 dans l'EU-27)⁽⁶⁴⁾. Les effets étaient significatifs dans tous les pays à l'exception de la Bulgarie, de l'Allemagne et de la Hongrie. Dans d'autres pays, les enfants dont les parents lisaient des livres avec eux, leur racontaient des histoires, chantaient des chansons, jouaient avec des jouets sur le thème de l'alphabet ou à des jeux de mots, etc. avaient en moyenne de meilleurs résultats en lecture que les enfants avec qui personne ne partageait ces activités à la maison. Les parents de Belgique (Communauté flamande) et du Luxembourg faisaient état de la fréquence la plus élevée d'activités de lecture avec leurs enfants avant le début de l'enseignement obligatoire.

Le goût des parents pour la lecture, c'est-à-dire le plaisir que les parents eux-mêmes prennent à lire, avait un impact significatif sur les résultats en lecture des enfants dans plus de la moitié des pays étudiés. Enfin, le temps consacré à la lecture par les adultes et la lecture par plaisir n'avaient pas d'impact significatif. En d'autres termes, l'implication des parents dans la lecture des enfants (mise à disposition de livres pour enfants et participation à des activités liées à la lecture avec les enfants) est plus importante que le comportement de lecture en soi des adultes.

Types de lecture

Comme le souligne l'analyse de la littérature scientifique, le choix de textes des élèves est lié à leur intérêt pour la lecture et à leurs capacités en lecture. Les résultats des enquêtes semblent indiquer que les livres de fiction sont probablement les lectures les plus importantes pour les jeunes enfants qui apprennent à lire. Toutefois, pour les adolescents, ou pour les élèves qui apprennent à lire, la diversité des textes lus semble être essentielle pour les compétences en lecture.

⁽⁶⁴⁾ De même, selon PISA 2009, les élèves dont les parents disaient avoir lu un livre avec leur enfant «tous les jours ou presque» ou «une fois ou deux par semaine» au cours de la première année d'école primaire ont obtenu de meilleurs résultats à PISA 2009 que les élèves dont les parents disaient l'avoir fait «une fois ou deux par mois» ou «jamais ou presque jamais» (OCDE, 2010c).

Comme l'indiquent les données de PIRLS 2006 (Mullis et al., 2007). Pour les élèves de quatrième année, la lecture d'histoires ou de romans présentait la corrélation la plus élevée avec les résultats en lecture par rapport aux autres types de textes. Selon la moyenne européenne, et dans tous les pays à l'exception de l'Espagne et de la Hongrie, les élèves qui affirmaient lire plus fréquemment des romans ou des nouvelles obtenaient des résultats moyens supérieurs à ceux affirmant lire moins fréquemment⁽⁶⁵⁾. Dans la plupart des pays, les élèves qui ne lisaient jamais ou presque jamais d'histoires ou de romans obtenaient les résultats les moins élevés (Mullis et al. 2007, pp. 147-151). En Europe, la différence moyenne de résultats entre les élèves qui lisent quotidiennement ou presque quotidiennement des romans ou des nouvelles et ceux qui n'en lisent presque jamais était de 28 points sur l'échelle de PIRLS en lecture (plus d'un quart de l'écart-type international). Près d'un tiers des élèves (30 %) ont affirmé lire des histoires ou des romans en dehors de l'école quotidiennement ou presque, et 27 % supplémentaires ont affirmé le faire au moins une fois par semaine. Toutefois, environ un quart des enfants (24 %) ont signalé ne jamais ou presque jamais lire de roman ou de nouvelle. Les pourcentages les plus élevés d'élèves affirmant lire des histoires ou des romans tous les jours ou presque sont observés aux Pays-Bas (45 %) et en Islande (42 %). L'Italie et la Slovaquie possèdent les pourcentages les plus élevés de non-lecteurs (environ 43 %). On constate toutefois une amélioration marquée par rapport à l'analyse précédente de 2001, qui avait révélé un pourcentage encore plus élevé de non-lecteurs en Italie. La lecture de textes informatifs tels que des livres documentaires, des magazines, des journaux, etc., était moins répandue. Ce type de lecture a toutefois un lien moins direct avec les compétences en lecture.

Pour les élèves âgés de 15 ans, comme l'indiquent les résultats de PISA 2000 et 2009 (OCDE, 2002, 2010d), la variété des textes lus et le goût de la lecture étaient très importants pour le renforcement des compétences en lecture. Les élèves qui lisaient régulièrement des œuvres de fiction et d'autres textes tels que des magazines, des journaux et des livres factuels, ont généralement obtenu de très bons résultats lors des enquêtes consacrées à la lecture. La lecture de bandes dessinées n'était généralement pas associée à une amélioration des performances en lecture. Les bandes dessinées pourraient toutefois être utiles pour encourager les élèves moins motivés à s'essayer à d'autres textes. La lecture en ligne avait également un effet positif, moins marqué cependant que la lecture de textes imprimés. Les élèves qui pratiquaient la lecture en ligne étaient généralement des lecteurs plus compétents que les élèves qui ne lisaient pas beaucoup en ligne (OCDE, 2010d). Les activités de lecture en ligne sont notamment la lecture de courriers en ligne, de messages instantanés, d'actualités en ligne, l'utilisation d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie en ligne, la participation à des discussions de groupe en ligne et la recherche d'informations en ligne. Ces résultats semblent indiquer que les textes que les écoles jugent habituellement moins utiles que la fiction, par exemple les magazines, les journaux et les textes en ligne, peuvent en réalité aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs. Le fait de proposer une plus grande variété de textes dans les écoles pourrait, par exemple, être particulièrement utile pour renforcer l'intérêt des garçons pour la lecture. En effet, les garçons apprécient traditionnellement moins les œuvres de fiction que les filles.

Les décideurs politiques peuvent jouer un rôle en subventionnant les livres pour la jeunesse, en en offrant aux familles défavorisées et en soutenant les programmes d'alphabétisation dans les familles. Pour les adolescents, il est essentiel de promouvoir le goût de la lecture, surtout la lecture de textes divers. La section suivante présente l'infrastructure mise en place pour favoriser la promotion de la lecture en dehors des écoles dans les pays européens et propose différents exemples de programmes visant à renforcer le goût de la lecture.

⁽⁶⁵⁾ Calculs Eurydice. La corrélation entre les résultats en lecture et la fréquence de lecture de romans en dehors de l'école était de -0,13 (erreur-type 0,01) dans les pays participants de l'EU-27. La fréquence de lecture de romans se base sur les réponses des élèves à la question «À quelle fréquence lisez-vous ce genre de textes en dehors de l'école?», option (b) «Je lis des histoires ou des romans», avec les catégories de réponses «tous les jours ou presque», «une ou deux fois par semaine», «une ou deux fois par mois», «jamais ou presque jamais». La corrélation est négative parce que la fréquence est codée par ordre décroissant.

3.3. Politiques nationales de promotion de la lecture

Dans la société, la promotion de la lecture passe typiquement par différentes initiatives ascendantes gérées par diverses organisations telles que des bibliothèques et des réseaux de bibliothèques, des organismes non gouvernementaux, des associations caritatives et des clubs de lecture. Ces organisations mettent sur pied différentes activités, par exemple des clubs du livre et des débats, des événements à thème en présence d'écrivains du pays ou étrangers, des expositions, des salons du livre, des prix et récompenses, des conférences de recherche, des donations de livres, des cours et ateliers, etc. La section suivante (3.4) présente des exemples de ces initiatives. Au niveau central/national, ces initiatives bénéficient en général du soutien de différents mécanismes de financement. La création d'organismes de coordination et l'adoption de stratégies de promotion de la lecture sont une autre façon de soutenir la promotion de la lecture. Cette section examine les différents types de structures de soutien à la lecture et donne des exemples de stratégies nationales et d'organismes nationaux de coordination.

Stratégies nationales de promotion de la lecture

Plusieurs pays européens (Communauté flamande de Belgique, Espagne, France, Lituanie, Hongrie, Portugal et Norvège) ont adopté des stratégies, des programmes ou des plans spécifiques pour la promotion de l'alphabétisation. Les gouvernements nationaux approuvent ces documents et allouent des fonds à la mise en œuvre des actions proposées. L'objectif général de la promotion de l'alphabétisation est parfaitement illustré par la loi espagnole de 2007 sur la lecture, les livres et les bibliothèques⁽⁶⁶⁾, qui envisage la lecture comme «un outil de base pour l'exercice du droit à l'éducation et à la culture dans le cadre de la société de l'information» et souligne l'importance de la lecture pour la vie des gens et l'importance de promouvoir l'habitude de lire dans la société en général. Plus précisément, les stratégies nationales prévoient généralement le financement de différents programmes de lecture ainsi que la promotion de la recherche en lecture, de la coopération et des partenariats entre différents organismes dans le domaine de la lecture, de la formation des enseignants et du financement des bibliothèques.

Ces stratégies peuvent viser l'ensemble de la population ou cibler plus précisément des groupes particuliers identifiés comme ayant des problèmes en lecture. Le programme national lituanien de promotion de la lecture (2006-2011)⁽⁶⁷⁾, la stratégie hongroise «Pays de la lecture» (2006/2007-2013)⁽⁶⁸⁾ et le Plan national portugais de lecture (2006)⁽⁶⁹⁾ encouragent tous des initiatives couvrant l'ensemble de la population, de la petite enfance à l'âge adulte. Les stratégies de certains autres pays accordent davantage d'importance à des groupes particuliers. En Communauté flamande de Belgique, le «Plan opérationnel d'amélioration de l'alphabétisation» (2005-2011) porte principalement sur la lecture et l'écriture à l'âge adulte et sur les aptitudes nécessaires pour travailler. En Espagne, le Plan national de promotion de la lecture (2001)⁽⁷⁰⁾ accordait une attention particulière aux groupes vulnérables (immigrés, personnes handicapées, détenus). En France, le «Plan de prévention de l'illettrisme» (2010) se concentre sur l'acquisition précoce de la lecture⁽⁷¹⁾. Le principal objectif du plan stratégique norvégien «Faites place à la lecture!» (2003-2007)⁽⁷²⁾ était de renforcer les compétences en lecture et le goût de la lecture chez les enfants et les adolescents, et en particulier les garçons. Ce plan était fortement axé sur les activités locales: les écoles et municipalités ont lancé plusieurs centaines de projets petits et grands pour enseigner la lecture à tous les niveaux, proposer des œuvres littéraires et encourager la lecture et l'utilisation des bibliothèques scolaires.

⁽⁶⁶⁾ Loi espagnole sur la lecture, les livres et les bibliothèques (22 juin, 10/2007):
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

⁽⁶⁷⁾ Skaitymo skatinimo programa, <http://www.skaitymometai.lt>

⁽⁶⁸⁾ http://www.okm.gov.hu/letolt/kultura/kulturalis_modernizacio_iranyai_061213.pdf

⁽⁶⁹⁾ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

⁽⁷⁰⁾ Plan de Fomento de la Lectura: <http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html>

⁽⁷¹⁾ <http://www.education.gouv.fr/cid50953/presentation-plan-prevention-illettrisme.html>

⁽⁷²⁾ http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Gi_rom_for_lezing/UDIR_MakeSpaceforReading.pdf

La plupart des stratégies européennes de promotion de la lecture sont relativement récentes (adoptées après l'an 2000). Le plan stratégique norvégien a été achevé entre 2003 et 2007. Certains pays en sont encore au stade de conception de leurs stratégies en matière de lecture. Le programme roumain «Développement des compétences en lecture», par exemple, est actuellement en phase pilote dans sept départements. En fonction de ses résultats, le Programme national pour le développement des compétences en lecture sera finalisé et mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2011/2012. En janvier 2010, le gouvernement écossais a pris l'engagement politique d'élaborer un plan d'action pour la lecture et l'écriture. Il développe actuellement ce plan en concertation avec les principales parties prenantes, parmi lesquelles la *Literacy Commission* (⁷³).

Certains pays ont abandonné le processus de développement de stratégies après un changement de gouvernement ou un changement de politique gouvernementale. Le Danemark possède un rapport du Comité mis en place pour préparer le Plan d'action national pour la lecture (⁷⁴) depuis l'an 2000. La grande majorité des actions recommandées ont été mises en œuvre, mais aucun plan national n'a encore été adopté. La Stratégie nationale slovène pour l'alphabétisation (⁷⁵), bien qu'elle ait été adoptée par trois conseils d'experts en éducation en 2006, n'a jamais été adoptée au niveau gouvernemental. De nombreuses actions prévues par cette stratégie, comme la mise en place d'un Conseil national de l'alphabétisation, n'ont jamais été mises en œuvre.

En Lettonie, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède et au Royaume-Uni, la promotion de la lecture s'intègre dans des stratégies plus larges portant sur la culture, la langue ou le développement des compétences. L'importance accordée à la lecture dans ces stratégies varie considérablement. Par exemple, les stratégies lettones ne mentionnent la lecture qu'en quelques phrases, tandis que la Pologne possède une longue tradition de promotion de la lecture dans le cadre de la politique culturelle, et cette tradition se traduit par de longs passages consacrés à la lecture.

Organismes nationaux de promotion de la lecture

Il existe différents types d'infrastructures nationales d'aide à la lecture en Europe. De nombreux pays sont dotés d'un organisme financé directement au niveau central ou national et chargé explicitement par l'État de promouvoir la lecture. Il peut s'agir d'une entité juridique distincte, d'une partie d'un ministère ou d'une autre organisation jouant un rôle culturel plus large. Dans certains pays, plusieurs organisations influentes sont mandatées par l'État pour promouvoir la lecture, tandis que dans d'autres, la promotion de la lecture est confiée au secteur non gouvernemental.

Les organismes nationaux de promotion de la lecture jouent habituellement les rôles suivants:

coordonner les efforts en matière de promotion de la lecture, par ex. coopérer avec les administrations publiques, les organisations locales et les librairies, les écoles de tous types et de tous niveaux ainsi que les associations, fondations et professionnels des secteurs de l'édition et de la promotion du livre/de la lecture;

financer, développer ou mettre en œuvre différents événements et programmes littéraires (pour de plus amples informations, voir les sections 3.4);

encourager la diffusion du patrimoine littéraire national, par ex. assurer un soutien aux auteurs et traducteurs, organiser la participation à des salons internationaux du livre, gérer des bases de données bibliographiques et diffuser des informations sur les livres publiés dans le pays.

Dans les pays qui adoptent des stratégies, programmes ou plans de lecture, les organismes nationaux sont souvent créés dans le cadre de la stratégie et sont chargés de leur mise en œuvre.

(⁷³) <http://www.sptc.info/pdf/consultations/FinalLitComdraft1.5.pdf>

(⁷⁴) http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF05/051101_national_handlingsplan_laesning.ashx

(⁷⁵) <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf>

Dans certains pays, les organismes nationaux de promotion de la lecture remplissent aussi les fonctions suivantes:

- développer des bibliothèques;
- documenter, recueillir et publier des informations relatives aux activités de promotion de la lecture mises en œuvre dans le pays (généralement sur un site Internet consacré à ce thème);
- initier ou gérer des activités éducatives, des projets de recherche et des conférences sur la lecture.

Des organismes nationaux principalement chargés de promouvoir la lecture ont été créés en Communauté flamande de Belgique (⁷⁶), au Danemark (⁷⁷), en Grèce (⁷⁸), en France (⁷⁹), en Italie (⁸⁰), aux Pays-Bas (⁸¹), en Pologne (⁸²) et en Norvège (⁸³). Ces organes statutaires sans but lucratif ont été créés par les ministères compétents, généralement dans le cadre de leur stratégie ou politique de promotion de la lecture. Le Centre national du livre de Grèce, par exemple, a été créé par le ministère grec de la culture pour concevoir et mettre en œuvre une politique nationale de promotion des livres et de la lecture. Ce Centre a pour principales priorités d'encourager la lecture en Grèce, de promouvoir et de commercialiser les livres grecs à l'étranger et de documenter les activités dans ce secteur. L'Agence nationale française de lutte contre l'illettrisme promeut le dialogue et dirige et coordonne les activités des autorités publiques et d'autres organisations dans ce domaine. Conformément aux lignes directrices fixées par le gouvernement, elle détermine les priorités de la lutte contre l'illettrisme. Au Danemark et en Norvège, les centres pour la lecture mènent principalement des recherches sur la lecture et développent des supports pédagogiques destinés aux enseignants et aux parents.

En Communauté française de Belgique, en Espagne, en France, à Chypre, en Autriche et au Portugal, le ministère concerné possède un département spécifique dédié à la promotion de la lecture. En Communauté française de Belgique, le Service général des lettres et du livre (⁸⁴) soutient divers groupes dans le domaine de la lecture, comme par exemple les auteurs, les illustrateurs, les éditeurs et les bibliothèques. Il encourage également la lecture, la langue française et les dialectes régionaux. En Espagne, la Direction générale du livre, des archives et des bibliothèques du ministère de la culture possède une sous-direction de promotion du livre, de la lecture et des lettres (⁸⁵). Cette sous-direction est chargée d'élaborer des programmes de promotion de la lecture, de financer des activités promotionnelles et la donation de livres et de revues aux bibliothèques publiques et à d'autres institutions. Le Comité de la langue du ministère chypriote de l'éducation et de la culture fournit des orientations et des suggestions pour la promotion de la lecture dans les écoles. Il travaille avec les bibliothèques et organise des foires du livre, et détermine même quels livres sont appropriés pour les bibliothèques scolaires. En Autriche, le «point de coordination LITERACY» (⁸⁶) au sein du ministère de l'éducation est un organe directeur qui coopère avec les établissements de formation des enseignants et avec les écoles. Il travaille également avec d'autres institutions et organisations qui assurent la promotion de la lecture et qui mettent en œuvre et soutiennent différentes manifestations liées à l'alphabétisation, comme les salons du livre, les causeries littéraires, les conférences dans les bibliothèques, etc. En France, l'Observatoire national de la lecture (⁸⁷) est un service du ministère de l'éducation qui soutient l'enseignement de la langue à l'école, effectue des recherches sur les pratiques de lecture des adolescents et, de façon générale, assure la promotion de la lecture. Au

(⁷⁶) Fondation flamande pour la lecture: <http://www.stichtinglezen.be/>

(⁷⁷) Centre national de la lecture: <http://www.videnomlaesning.dk/> et
Centre de la littérature pour la jeunesse: <http://www.cfb.dk/>

(⁷⁸) Centre national du livre de Grèce: <http://www.ekebi.gr/>

(⁷⁹) Agence nationale de lutte contre l'illettrisme: <http://www.anlci.gouv.fr/>

(⁸⁰) Centre du livre et de la lecture: <http://www.cepell.it/>

(⁸¹) Fondation Lecture: <http://www.lezen.nl/>

(⁸²) Institut du livre: <http://www.instyutksiazki.pl/>

(⁸³) Centre national d'enseignement et de recherche en lecture: <http://lesesenteret.uis.no/>

(⁸⁴) <http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

(⁸⁵) <http://www.mcu.es/libro/index.html>

(⁸⁶) <http://www.literacy.at/>

(⁸⁷) <http://onl.inrp.fr/>

Portugal, la Direction générale des livres et bibliothèques (DGLB)⁽⁸⁸⁾ est un organe créé sous l'égide du ministère de la culture qui coordonne et met en œuvre une politique intégrée pour les livres non scolaires, les bibliothèques et la lecture. Outre des unités consacrées aux livres et aux bibliothèques, elle intègre également la Bibliothèque nationale (Bibliothèque nationale Évora)⁽⁸⁹⁾. Elle met fortement l'accent sur la diffusion d'œuvres littéraires portugaises et sur le soutien aux auteurs portugais.

Les bibliothèques publiques sont l'un des moyens les plus répandus de promouvoir les livres et la lecture chez les enfants, les adolescents et les adultes. Les bibliothèques donnent généralement accès à un large éventail de livres, d'œuvres de fiction, d'informations et de ressources d'apprentissage pour toute la communauté. En tant qu'espaces neutres ouverts à tous les utilisateurs, ces bibliothèques jouent un rôle central dans la promotion des compétences en lecture. Les lignes directrices de l'UNESCO et de la Fédération internationale des associations de bibliothécaires et d'institutions pour le développement de bibliothèques publiques (IFLA/UNESCO, 2001) insistent sur le fait que les bibliothèques ont pour mission de faciliter l'accès à l'information pour l'épanouissement personnel des personnes et de promouvoir la lecture en tant qu'activité de loisir porteuse de sens. Dans cette perspective, dans plusieurs pays européens, les bibliothèques nationales ont été spécifiquement chargées par l'État de coordonner les initiatives de promotion de la lecture et de planifier des activités de développement de la lecture. En Lettonie et en Lituanie, les organes centraux de promotion de la lecture sont les bibliothèques nationales, ou des unités spécifiques au sein de ces bibliothèques. La Bibliothèque nationale Martynas Mažvydas de Lituanie⁽⁹⁰⁾ est un centre culturel national d'alphabétisation et de promotion de la lecture depuis sa création en 1919. Cette bibliothèque gère actuellement la stratégie de promotion de la lecture ainsi qu'un projet de modernisation des bibliothèques. Elle a été chargée d'organiser l'Année nationale de la lecture en 2008. Dans la bibliothèque nationale de Lettonie, le Centre de la littérature pour enfants⁽⁹¹⁾ a pour objectif spécifique de promouvoir la lecture et les services de bibliothèque pour les enfants. En Communauté germanophone de Belgique, le «Centre médias»⁽⁹²⁾ joue un rôle similaire à plus petite échelle.

À bien des égards, les bibliothèques encouragent la lecture dans la société. Dans les bibliothèques et au travers de celles-ci, différents programmes sont mis en œuvre pour encourager les enfants et les adolescents à lire et à apprécier un large éventail d'œuvres de fiction et de non-fiction. Ces activités sont notamment des concours de lecture, des clubs du livre, des visites d'écrivains et des séances de lecture d'histoires. Les bibliothèques peuvent également soutenir les activités d'alphabétisation au niveau des familles par l'intermédiaire de salons du livre, de festivals et d'autres événements similaires qui réunissent parents et enfants dès le plus jeune âge pour lire pour le plaisir (voir la section 3.4 pour des exemples de telles initiatives).

La promotion de la lecture peut être intégrée à un programme plus large d'activités de promotion des arts et de la culture. À titre d'exemple, le Conseil suédois des Arts⁽⁹³⁾ a pour mission globale de mettre en œuvre la politique culturelle. Il distribue des subventions aux municipalités, aux bibliothèques, aux écoles et à d'autres organisations pour financer des activités de promotion de la lecture. Il s'agit de l'organe central chargé de recueillir des statistiques et de mener des activités de recherche et de développement dans le domaine culturel, y compris en ce qui concerne les bibliothèques et la promotion de la lecture.

Dans certains pays, plusieurs agences nationales ou sous-nationales sont impliquées dans la promotion des livres et de la lecture. Au Royaume-Uni, par exemple, différentes organisations jouent un rôle important qui leur a été confié par l'État. En Écosse, le *Scottish Book Trust*⁽⁹⁴⁾ est la principale agence chargée de promouvoir la littérature, la lecture et l'écriture en Écosse; le *Literature Forum of*

⁽⁸⁸⁾ <http://www.iplb.pt/sites/DGLB/English/Pages/home.aspx>

⁽⁸⁹⁾ <http://www.evora.net/bpe/>

⁽⁹⁰⁾ <http://www.lnb.lt/>

⁽⁹¹⁾ <http://www.lnb.lv/en/for-librarians/consultative-work/the-childrens-literature-centre>

⁽⁹²⁾ <http://www.mediadg.be/seiten/medienzentrum.html>

⁽⁹³⁾ <http://www.kulturradet.se/>

⁽⁹⁴⁾ <http://www.scottishbooktrust.Commission/>

Scotland⁽⁹⁵⁾ protège le patrimoine littéraire, la *National Library of Scotland*⁽⁹⁶⁾ constitue une «mine d'informations» sur l'Écosse et le *Scottish Library and Information Council*⁽⁹⁷⁾ soutient le secteur des bibliothèques et de l'information. Lorsque plusieurs agences nationales sont chargées de promouvoir la lecture, il existe un risque de redondance. En Angleterre, l'auto-évaluation de l'Année nationale de la lecture 2008 a constaté une «pléthore de services nationaux et d'initiatives par les organisations nationales du secteur de la lecture qui se chevauchaient et se faisaient concurrence» (*Reading for Life* 2010, p. 74).

Dans les États fédéraux, les initiatives de promotion de la lecture risquent d'être encore plus fragmentées. L'Allemagne s'efforce de surmonter ces problèmes par un accord de coopération entre l'État fédéral et les gouvernements régionaux en vue de créer un portail «Lire en Allemagne»⁽⁹⁸⁾ pour la promotion des compétences en lecture en dehors de l'école. Ce portail est administré par l'Institut allemand de recherche internationale en pédagogie (DIPF)⁽⁹⁹⁾, dont la mission globale est de fournir des informations dans le domaine de la pédagogie à l'échelon national.

La Bulgarie, la République tchèque, l'Estonie, l'Irlande, Malte, la Roumanie, la Slovénie, la Slovaquie, la Finlande, l'Islande, le Liechtenstein et la Turquie ne disposent pas d'organisme coordinateur central clairement chargé de promouvoir la lecture. Il se peut toutefois que dans ces pays, des fonctions similaires soient assurées par plusieurs organisations, des associations de lecture ou des réseaux de bibliothèques. Par exemple, la plupart des pays européens possèdent des associations nationales non gouvernementales de promotion de la lecture⁽¹⁰⁰⁾ qui soutiennent les professionnels de l'alphabétisation par un vaste éventail de ressources, qui diffusent des informations et des études consacrées à la lecture et qui encouragent la lecture tout au long de la vie. En Hongrie et en Slovénie, ces associations bénévoles sont des organes de coordination importants pour les activités de promotion de la lecture. En Irlande, les services de bibliothèques des autorités locales jouent un rôle majeur dans la promotion de la lecture à tous les âges, et leur travail est coordonné au niveau national par le *Library Council*.

La section suivante présente des exemples concrets des différents types d'initiatives et de programmes élaborés et mis en œuvre par les différents organes de coordination et les différentes organisations chargées de la promotion de la lecture.

3.4. Principaux programmes de promotion de la lecture dans la société

La plupart des pays européens ont mis en place de grands programmes de promotion de la lecture dans la société. Ces programmes sont largement financés par les deniers publics et mis en œuvre dans toutes ou pratiquement toutes les régions des pays concernés⁽¹⁰¹⁾. Ils ciblent différentes couches de la population et utilisent différentes approches de promotion de la lecture. Bon nombre d'entre eux ont été élaborés en réaction aux résultats d'enquêtes nationales et/ou internationales ayant révélé des lacunes en lecture au sein de la population. Ces programmes sont généralement contrôlés et évalués par leurs organismes de coordination. Il s'agit principalement de programmes permanents qui ont été poursuivis ces dernières années parce qu'ils sont parvenus à attirer un grand nombre de participants.

Le lecteur trouvera ci-dessous quelques exemples de ces programmes de promotion de la lecture. Les experts nationaux ont été invités à présenter les cinq programmes principaux de leurs pays respectifs, et ces programmes ont ensuite été classés en fonction des groupes cibles auxquels ils s'adressent. La plupart des pays possèdent des programmes dans chacune de ces catégories. La

⁽⁹⁵⁾ <http://www.booksfromscotland.Commission/>

⁽⁹⁶⁾ <http://www.nls.uk/>

⁽⁹⁷⁾ <http://www.slaiente.org.uk/slic/slicindex.htm>

⁽⁹⁸⁾ <http://www.lesen-in-deutschland.de/>

⁽⁹⁹⁾ <http://www.dipf.de/>

⁽¹⁰⁰⁾ Voir <http://www.reading.org/General/LocalAssociations/EUROCouncil.aspx>

⁽¹⁰¹⁾ La liste complète des principaux programmes est présentée en annexe.

Finlande est le seul pays dont la plupart des programmes ciblent spécifiquement les personnes ayant des difficultés d'apprentissage.

On notera que de nombreux pays possèdent d'autres programmes tout aussi importants qu'il n'a pas été possible de présenter ici. La liste de programmes n'est pas exhaustive. Elle a pour but de donner une vue d'ensemble de certaines des grandes initiatives menées en Europe en vue de promouvoir les compétences en lecture et encourager la lecture pour le plaisir. En outre, plusieurs pays comptent des initiatives locales ou régionales importantes partant de la base qui ne sont pas non plus présentées ici parce qu'elles sortiraient du cadre de la présente étude.

Un grand nombre des principaux programmes de promotion de la lecture dans les pays européens s'adressent à **l'ensemble de la population**. Certains d'entre eux organisent des campagnes de publicité et utilisent d'autres moyens pour promouvoir la lecture. Au Royaume-Uni (Angleterre), par exemple, l'«Année nationale de la lecture 2008» était une campagne nationale impliquant la collaboration d'organisations de tout le secteur. Cette initiative visait à développer une culture de la lecture dans le pays, à promouvoir la lecture dans la famille et au-delà, et à contribuer au développement d'une nation de lecteurs. Le pays de Galles a également eu sa propre «Année nationale de la lecture 2008». En Italie, une initiative de sensibilisation a été menée en 2009 (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*) pour souligner l'importance de la lecture pour la connaissance, la croissance et le développement de la personnalité. Cette campagne a fait l'objet de spots publicitaires à la télévision et à la radio, de publicités dans la presse et sur l'internet ainsi que d'affiches.

Une autre caractéristique importante des programmes visant l'ensemble de la population est qu'ils sont généralement axés sur la promotion des livres, notamment par le biais de manifestations nationales, comme dans le cas de l'initiative annuelle «Semaine nationale du livre et journée du livre pour enfants» en Hongrie. Cette initiative comporte une série d'événements où les lecteurs sont informés des livres récemment publiés, rencontrent des auteurs et discutent des œuvres publiées dans l'année. En Lituanie, le «Salon du livre de Vilnius» est un événement culturel important qui réunit des lecteurs, des auteurs, des bibliothécaires, des éditeurs, des libraires et d'autres spécialistes pour discuter de livres et du sens de la lecture dans la société. Les clubs de lecture, un autre moyen de promouvoir les livres, sont largement répandus en Grèce et à Chypre, par exemple. En Pologne également, environ 600 «Clubs de discussion sur les livres» ont été créés depuis 2007 dans le but de créer des communautés de lecteurs qui aiment discuter d'œuvres littéraires.

Comme indiqué à la section précédente consacrée aux politiques nationales de promotion de la lecture, différents pays s'efforcent d'encourager la lecture dans l'ensemble de la population par le biais des bibliothèques publiques. En Autriche, par exemple, au cours d'une campagne d'une semaine («L'Autriche lit. La bibliothèque comme lieu de rencontre»), les bibliothèques attirent l'attention sur le plaisir de la lecture en accueillant divers événements tels que des lectures publiques, des tournées littéraires, des expositions de livres et autres activités culturelles. Des programmes similaires sont également organisés au Liechtenstein («Activités de relations publiques de la bibliothèque nationale»), et au Portugal («Promotion de la lecture dans les bibliothèques publiques»). Ces deux programmes proposent des ateliers, des cours et conférences sur la littérature, des expositions, des représentations, des concerts, des visites de bibliothèques, etc. pour promouvoir la lecture et les bibliothèques publiques.

Parmi ces derniers programmes, certains visent à améliorer les services des bibliothèques et à les rendre plus attrayants pour toute la population par le développement de l'infrastructure des bibliothèques et par la mise à niveau des compétences de leur personnel. L'Espagne donne un exemple de ce genre de programmes («Promotion des bibliothèques publiques»). Son principal objectif est de construire et de moderniser les immeubles, les installations et l'équipement des bibliothèques publiques afin de les rendre plus confortables et attrayantes et de permettre aux citoyens de se rapprocher de la culture, des loisirs, de l'éducation et de l'information. L'Italie a mis en place un «Service national des bibliothèques». Ce service regroupe 4 000 bibliothèques publiques, organismes locaux, universités, écoles, académies et institutions publiques et privées dans un système coopératif basé sur un réseau national. De ce fait, même si les bibliothèques italiennes sont autonomes, elles sont réunies par le catalogue commun des collections des bibliothèques participant au réseau.

Plusieurs autres pays mettent en œuvre des programmes impliquant la modernisation de leur système de bibliothèques par les TIC, comme la Pologne («Bibliothèque +») et la Lituanie («Bibliothèques pour l'innovation»). Le Royaume-Uni (Écosse) a créé une formation débouchant sur un «Diplôme en application des TIC dans les bibliothèques: soutien au développement des lecteurs» afin de donner une qualification en TIC au personnel des bibliothèques. Cette qualification doit doter le personnel des bibliothèques de compétences adéquates en «développement des lecteurs». Grâce à ces compétences, les bibliothécaires doivent pouvoir aider les personnes à tirer parti des possibilités de lecture offertes par les progrès technologiques récents.

Comme dans le cas des programmes ciblant l'ensemble de la population, il existe un grand nombre de programmes **ciblant spécifiquement les enfants et les adolescents**. Ces programmes adoptent souvent une approche interactive dans laquelle les enfants participent à des activités de lecture, comparent leurs lectures et en discutent, puis votent pour leur livre préféré. C'est par exemple le cas en Lettonie («Jury des enfants») et aux Pays-Bas («Développement de l'esprit critique et du goût»). Ces programmes ont pour objectif de promouvoir la lecture critique chez les enfants et les adolescents, de manifester du respect pour leurs avis et leurs choix et de susciter chez eux le plaisir de lire. Dans d'autres pays, ces programmes de motivation prennent la forme de concours et de jeux. En Roumanie, par exemple, dans le cadre des «Cercles littéraires», des concours sont organisés pour promouvoir la lecture pour le plaisir chez les enfants et les adolescents. Le Liechtenstein donne un exemple de programme impliquant des activités ludiques (*Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*). Les enfants reçoivent une fiche et des tampons pour chaque livre lu. Des cartes à jouer ont également été conçues avec des informations biographiques concernant les auteurs, et ces cartes sont distribuées en récompense aux enfants en fonction du nombre de livres qu'ils ont lus.

Les programmes de promotion de la lecture destinés aux enfants et aux adolescents ont souvent recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC). C'est le cas par exemple du programme estonien «La lecture, c'est chouette» visant à encourager les enfants à lire par plaisir pendant leur temps libre. Les enfants choisissent librement les livres qu'ils souhaitent lire, puis ils en discutent et échangent des idées en ligne. Un programme similaire en Italie (*Laboratori*) propose une série d'activités en ligne et d'ateliers pour les enfants et les adolescents dans le but de promouvoir les livres, l'utilisation des bibliothèques et une culture de la lecture centrée sur les œuvres de fiction et les livres factuels.

D'autres programmes encore comptent sur le travail de bénévoles pour promouvoir la lecture chez les enfants et les adolescents. C'est le cas par exemple du programme français «Lire et faire lire». L'objectif de ce programme est de susciter le plaisir de lire par une coopération intergénérationnelle: des bénévoles de plus de 50 ans passent une partie de leur temps libre avec des petits groupes d'enfants dans des centres de loisirs, des crèches, des bibliothèques, etc. et lisent pour eux et avec eux. Dans le programme portugais intitulé «Moment de lecture dans les hôpitaux pédiatriques», des volontaires fournissent des livres et lisent aux enfants qui séjournent dans des hôpitaux pédiatriques, temporairement loin de leur école et de leur famille, afin de susciter chez eux le plaisir de la lecture et de leur donner des habitudes de lecture.

Les programmes de promotion de la lecture chez les enfants et les adolescents sont également mis en œuvre via les bibliothèques publiques et leur coopération avec les écoles. Au Danemark, par exemple, la «Campagne nationale de lecture pour les élèves des écoles» vise à promouvoir le plaisir de lire chez les enfants par différents types de concours de lecture organisés par les bibliothèques en collaboration avec les écoles. Les classes participantes forment des équipes, et l'ensemble de la classe soutient l'équipe aux étapes locale, régionale et nationale du tournoi. Dans le programme tchèque («Je lis déjà – Un livre pour l'élève de première année»), les enseignants inscrivent les élèves de première année à la bibliothèque et à différentes activités de promotion de la lecture, comme par exemple des rencontres avec des écrivains, des expositions de livres, des débats, des représentations, etc. Les enfants qui participent à ces activités reçoivent un livre écrit spécialement écrit pour ce programme lors d'une cérémonie officielle. Le programme «Leselotta Karotta» de la Communauté germanophone de Belgique est un autre exemple de cette approche. Dans ce programme, une poupée qui vit à la bibliothèque publique «écrit» une lettre à tous les élèves de première année primaire qui sont en train d'apprendre à lire et à écrire. Les élèves sont invités à répondre

dre et à entamer une correspondance avec la poupée. À la fin de l'année scolaire, les élèves peuvent rendre visite à leur correspondante à la bibliothèque pour la voir «chez elle» au milieu des livres.

Comme le souligne l'analyse de la littérature, les activités de lecture des parents avec leurs enfants sont primordiales pour le développement de la lecture chez les enfants. C'est pourquoi de nombreux programmes de promotion de la lecture **ciblent les familles** dans leur ensemble. Les programmes les plus remarquables de promotion de la lecture au sein des familles sont les programmes de dons de livres comme «Bookstart» (dans tout le Royaume-Uni) (¹⁰²), qui offre des livres à tous les bébés et enfants et qui aide les parents à inspirer, stimuler et susciter chez leurs enfants le plaisir de lire et à jeter les bases de leur alphabétisation précoce et ensuite de leur apprentissage. On trouve des programmes de ce type en Belgique (Communauté germanophone), au Danemark, en Lettonie et aux Pays-Bas. Dans certains pays, les programmes Bookstart sont complétés par d'autres activités. En Lettonie et aux Pays-Bas, par exemple, ils comprennent des excursions en famille à la bibliothèque publique. Au Royaume-Uni, les programmes de dons de livres visent à susciter le goût de la lecture en donnant des livres et des documents d'orientation à tous les enfants aux principales étapes de leur développement. Ces programmes ont une perspective à long terme et progressive, en commençant par Bookstart pour les bébés, les tout petits enfants et les enfants d'école maternelle, «Booktime» pour les enfants en début de scolarité et «Booked Up» pour les enfants de première année du secondaire. Le «Letterbox Club» s'adresse aux enfants placés auprès des services sociaux locaux.

Certains programmes de promotion de la lecture au sein des familles insistent en particulier sur la lecture à voix haute aux enfants. On en trouve par exemple en République tchèque («Chaque Tchèque lit aux enfants») et en Pologne («Toute la Pologne lit aux enfants»). Ces deux programmes reposent sur l'idée selon laquelle la lecture à voix haute dans une atmosphère amicale est un moyen efficace de favoriser le développement émotionnel, psychologique et intellectuel des enfants et de créer une habitude de lecture qui pourra se maintenir à l'âge adulte. Ces deux programmes, en plus d'encourager les parents à lire à leurs enfants, font également appel à des acteurs, des chanteurs, des écrivains, des personnalités sportives, des responsables politiques, etc., qui viennent dans les écoles, les bibliothèques, les librairies et les hôpitaux pour lire des livres aux enfants. Le programme polonais s'intègre dans une campagne plus vaste qui complète les activités de lecture à domicile par des initiatives dans les médias et la participation des écoles maternelles, des écoles, des communautés locales et des bibliothèques.

D'autres programmes de promotion de la lecture au sein des familles proposent des formations pour aider les parents par des stratégies de soutien à l'alphabétisation pour leurs enfants. À Malte par exemple, les activités des «Initiatives dans toute la communauté» comprennent des rencontres, des séminaires et d'autres activités d'apprentissage destinées aux parents pour les aider à comprendre les besoins de leur enfant en cas de difficultés dans le développement de la lecture et de l'écriture. Dans le programme portugais «Lire+, c'est la santé», des médecins en consultation pédiatrique donnent des conseils aux parents en matière de lecture, leur recommandent des livres appropriés et leur expliquent l'importance de la lecture pour le développement de l'enfant.

Dans certains pays, les principaux programmes de promotion de la lecture comprennent des initiatives **ciblant des groupes particuliers de la population**. Ces initiatives se focalisent par exemple sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil et la fluidité de lecture dans cette langue par les enfants et adultes immigrants, comme c'est le cas en Communauté germanophone de Belgique («Multikulturelles Deutschatelier»), à Chypre («Promotion de l'alphabétisation») et en Finlande («Apprentissage de la lecture pour les immigrants adultes»). D'autres programmes visent les familles issues d'un milieu socio-économique défavorisé, par exemple en France (Association de la Fondation Étudiante pour la Ville) où des étudiants volontaires aident les familles socialement désavantagées dont les enfants rencontrent des difficultés à l'école à développer la culture de l'écrit et à créer un contexte favorable aux apprentissages. Dans un programme similaire en Slovénie («Lire pour la connaissance et le plaisir»), des mentors professionnels aident à alphabétiser les parents moins instruits et leurs enfants. La Turquie dispose d'un programme pour l'alphabétisation des filles et des femmes qui vivent dans la pauvreté et dont le niveau d'instruction est faible.

(¹⁰²) Au Royaume-Uni (Écosse), le programme de dons de livres «Bookstart» a été rebaptisé «Bookbug» en 2010.

Dans d'autres programmes, la promotion de la lecture est associée à des activités populaires afin d'atteindre les enfants et les adultes souffrant de problèmes d'alphabétisation. L'initiative «Playing for Success» en est un exemple au Royaume-Uni (Angleterre). Ce programme vise à améliorer les résultats scolaires des élèves en difficulté, notamment en lecture, écriture et calcul, dans le cadre des clubs de sport professionnel et dans les locaux sportifs. En Écosse, le programme «SPL (Scottish Premier League) Reading Stars» s'efforce d'utiliser le pouvoir de motivation du sport, en l'occurrence du football, pour attirer les familles qui ont besoin d'une aide au niveau de l'alphabétisation dans un environnement positif et convivial.

D'autres programmes ciblant des groupes particuliers s'adressent aux enfants et aux adultes souffrant de troubles de l'apprentissage. On trouve des programmes de ce type par exemple en Finlande («Point de service lecture») et à Malte («La lecture et l'apprenant dyslexique»). Certains programmes luttent contre l'illettrisme en organisant des activités de sensibilisation, de prévention et d'éducation. On trouve ce genre de programmes par exemple au Liechtenstein («Illettrisme – difficultés en lecture et en écriture») et en Turquie («Campagne nationale de soutien à l'éducation»).

Conclusions

Les activités de lecture en dehors de l'environnement scolaire sont primordiales pour le développement de lecteurs compétents. Une grande partie des activités d'apprentissage de la lecture et de lecture pour apprendre ont lieu en dehors du contexte formel d'enseignement. Pour améliorer le niveau des compétences en lecture en Europe, il faut donc non seulement se pencher sur l'enseignement dans les écoles, mais aussi renforcer la culture de la lecture de façon générale.

Les pays européens consentent des efforts considérables pour promouvoir la lecture. Ils mettent en œuvre de nombreux programmes de promotion de la lecture, que ce soit sous la forme d'initiatives par la base ou de campagnes organisées par les pouvoirs publics. De nombreux pays ont créé des organismes nationaux de promotion de la lecture chargés de coordonner et de financer les actions dans ce domaine. Plusieurs pays ont adopté des stratégies spécifiques de promotion de la lecture. Dans d'autres, l'encouragement à lire s'inscrit souvent dans des stratégies plus larges en matière de culture, de langue ou de développement des compétences.

Le développement de la lecture commence dans le foyer familial. Les activités d'alphabétisation des parents avec leurs enfants sont essentielles au développement des premières compétences en lecture. Les enquêtes internationales indiquent que les enfants dont les parents lisent des livres avec eux, leur racontent des histoires, leur enseignent l'alphabet, jouent à des jeux de mots, etc. ont de meilleurs résultats en lecture que les enfants avec qui personne ne partage ces activités à la maison. C'est pourquoi de nombreux programmes d'alphabétisation au niveau familial dans les pays européens apportent des conseils et une formation aux parents, en insistant généralement sur l'importance de faire la lecture à voix haute aux enfants. Les recherches indiquent cependant que la lecture à voix haute ne suffit pas. Pour être efficaces, les programmes de promotion de l'alphabétisation dans les familles doivent également aider les parents à enseigner des compétences en lecture spécifiques à leurs enfants et les encourager à écouter leurs enfants lire à voix haute.

L'accès aux livres dès la petite enfance et la disponibilité d'un large choix de textes au cours de la scolarité sont des facteurs essentiels du développement des compétences en lecture. Les enfants et les adolescents devraient avoir chez eux un large choix de lectures adaptées. C'est pourquoi les programmes de dons de livres, en commençant par des dons destinés aux nouveau-nés, comptent parmi les programmes les plus répandus d'alphabétisation au sein des familles en Europe. Mais les adolescents ont également besoin d'un large choix de lectures, à l'école comme à la maison. Cet aspect est particulièrement important pour les garçons adolescents, qui s'intéressent souvent moins aux œuvres de fiction que les filles et qui ont souvent un niveau de lecture inférieur. Les programmes ciblant spécifiquement les garçons sont pourtant rares parmi les grands programmes de promotion de la lecture en Europe. Les initiatives plus traditionnelles visant à élargir le choix de lectures sont par exemple les investissements dans les écoles et les bibliothèques publiques (modernisation et infrastructure), l'enrichissement de leurs collections et la diversification des services proposés.

Ceux qui aiment lire lisent plus fréquemment, ce qui améliore leurs compétences en lecture et leur permet de tirer encore plus de plaisir de la lecture. Parce qu'elle se renforce elle-même, la compréhension de l'écrit peut être un puissant outil d'inclusion sociale. La promotion de la lecture en tant qu'activité de loisir utile est donc l'un des grands objectifs des stratégies et programmes adoptés au niveau national.

De nombreuses initiatives de promotion de la lecture revêtent la forme d'activités d'alphabétisation qui risquent d'attirer principalement les personnes qui s'intéressent déjà à la lecture. Les manifestations telles que les salons du livre, l'élection d'un livre favori, les rencontres avec des auteurs, les lectures publiques et les discussions dans le cadre de clubs du livre répondent plus souvent aux besoins des lecteurs déjà actifs. Toutefois, les résultats des enquêtes indiquent qu'environ un quart des élèves de 4^e année en Europe ne lisent jamais de roman ou de nouvelle. Il est clair que ces groupes de la société, qui ont un niveau de lecture inférieur et qui ne participent probablement pas à bon nombre des programmes existants de promotion de la lecture, nécessitent une attention particulière. Même si c'est le cas dans certains pays, ces types de programmes doivent se répandre davantage pour permettre aux groupes les moins favorisés de la société de tirer parti de la lecture et, en définitive, des possibilités d'éducation et d'emploi que celle-ci offre.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

La compréhension de l'écrit est d'une importance capitale dans notre société et notre économie de la connaissance. Pourtant, les enquêtes internationales indiquent clairement que le niveau de lecture des élèves est insuffisant dans de nombreux pays. L'enseignement de la lecture est une tâche difficile, tout comme il est difficile d'aider les élèves à améliorer leurs propres compétences en lecture. Les décideurs du domaine de l'éducation et les enseignants de lecture ont un rôle critique à jouer pour améliorer le niveau de lecture des jeunes en Europe. Pour avoir une efficacité maximale, leurs efforts doivent toutefois s'inscrire dans des stratégies plus larges portant sur des questions de plus grande envergure.

Les difficultés en lecture sont dues à de nombreux facteurs internes ou externes au système scolaire. Selon les enquêtes internationales, le contexte socio-économique familial, le niveau d'éducation des parents et le fait de ne pas avoir la langue d'instruction comme langue maternelle sont autant de facteurs ayant une influence considérable sur les résultats en lecture des élèves. Le genre est également un facteur important expliquant les différences de résultats en lecture entre les élèves, les filles obtenant systématiquement de meilleurs résultats que les garçons. D'autres facteurs influant sur l'acquisition des compétences en lecture sont liés aux caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs. Les évolutions des scores obtenus à PISA par les différents pays entre 2000 et 2009 peuvent s'expliquer par des réformes de leurs systèmes éducatifs, par exemple une augmentation de l'âge auquel les élèves sont dirigés vers les différentes filières d'enseignement, le recours accru à des tests standardisés au niveau national ou le creusement des écarts socio-économiques entre les écoles.

Il convient de garder ces aspects généraux à l'esprit au moment de faire des recommandations claires concernant les approches les plus efficaces pour améliorer les compétences en lecture. Plusieurs facteurs, parfois propres à un système éducatif ou à une tradition d'enseignement, interagissent généralement pour produire une amélioration. La présente étude a cependant montré qu'il était possible de tirer des enseignements des enquêtes internationales et de la recherche. Il est possible de définir des principes généraux d'enseignement réussi des compétences en lecture qui, s'ils sont mis en pratique, pourront contribuer largement à améliorer les résultats dans ce domaine. Les conclusions ci-dessous mettent en évidence les principaux aspects sur lesquels la discussion doit se poursuivre et indiquent les nouvelles recherches et les évolutions politiques nécessaires pour rehausser le niveau de lecture et motiver les enfants et les jeunes d'Europe à lire davantage.

Améliorer l'enseignement de la lecture et renforcer le goût de la lecture

La recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture a nettement progressé, et elle nous indique aujourd'hui les approches et les méthodes pédagogiques propices à un enseignement efficace de la lecture. Moyennant quelques réserves, on peut affirmer que les programmes (ou documents d'orientation) élaborés au niveau central dans les pays européens sont relativement conformes à ces résultats de la recherche en ce qui concerne les aspects cognitifs et le goût de la lecture. Cette comparaison est cependant limitée à certains égards, puisque le degré d'encadrement de l'enseignement de la lecture dans les programmes nationaux varie d'un pays à l'autre en raison des traditions nationales d'autonomie des enseignants et des différences dans le contexte pédagogique plus large. L'absence de lignes directrices détaillées dans les documents d'orientation concernant certaines activités particulières ne signifie pas que ces activités ne sont pas pratiquées en classe. Les enseignants intègrent souvent les grands objectifs à leurs stratégies d'enseignement grâce à une diversité de supports tels que des syllabus servant de modèles, des programmes de travail ou des manuels. Avant d'aborder les questions de contenu, il est pourtant utile de réfléchir au niveau de détail et au degré de clarté des programmes nationaux, puisque ces aspects peuvent avoir un impact sur la qualité de l'enseignement.

Des consignes trop rigides concernant les connaissances que les élèves sont censés acquérir à différentes étapes risquent d'empêcher les enseignants d'assurer un enseignement adapté aux besoins de leurs élèves. D'autre part, si les programmes se contentent de définir des objectifs généraux à atteindre pour la fin de chaque niveau d'enseignement, l'enseignement risque de ne pas

être suffisamment axé sur les compétences communes que tous les élèves doivent acquérir. Le respect d'un équilibre correct entre des lignes directrices trop détaillées ou trop larges semble être une préoccupation récurrente en politique éducative à laquelle il n'existe pas de réponses absolues ou définitives. On constate des évolutions politiques allant dans des directions opposées. La Pologne a récemment assoupli les lignes directrices de ses programmes afin d'accorder une plus grande autonomie aux enseignants. Le Danemark, les Pays-Bas et la Suède viennent quant à eux d'adopter des objectifs plus détaillés concernant les compétences de base, y compris en lecture, dans leurs nouvelles lignes directrices générales.

Aspects cognitifs de l'enseignement de la lecture

Tous les programmes contiennent des lignes directrices recommandant ou imposant aux enseignants du pré primaire de commencer à développer des rudiments d'alphabétisation qui serviront de base à l'apprentissage de la lecture à l'école primaire. La plupart des programmes concernant les jeunes enfants et les enfants du primaire mettent en évidence les diverses compétences contribuant au décodage fluide des textes écrits.

Dans leurs documents d'orientation pour le niveau primaire et le secondaire inférieur, tous les pays ont défini des objectifs liés à la compréhension à la lecture, un domaine crucial de l'enseignement de la lecture. La grande majorité des programmes pour l'enseignement primaire et le secondaire inférieur définissent des processus ou des stratégies visant à améliorer la compréhension des élèves. Toutefois, alors que la recherche recommande vivement l'utilisation combinée de plusieurs stratégies, un tiers des pays seulement prévoient dans leurs documents d'orientation au niveau primaire une gamme plus large de cinq ou six stratégies essentielles pour améliorer la compréhension à la lecture des élèves. Par ailleurs, deux des compétences de haut niveau en compréhension à la lecture, à savoir la capacité des élèves de corriger eux-mêmes leur erreurs et de réfléchir à leurs propres pratiques de lecture, ne sont mentionnées respectivement que dans la moitié ou un tiers des programmes du niveau primaire. Au niveau secondaire inférieur, les programmes recommandent plus rarement qu'en primaire l'utilisation d'un large éventail de stratégies de compréhension par les enseignants et font plus rarement référence aux compétences de compréhension de haut niveau évoquées ci-dessus.

Goût pour la lecture

En plus des aspects cognitifs, le goût pour la lecture est également un facteur crucial pour devenir un lecteur compétent. La pratique fréquente de la lecture améliore les compétences en lecture. À mesure qu'un élève fait de nouvelles expériences littéraires et que sa compréhension s'améliore, il est motivé à lire encore plus. La pratique de la lecture pour le plaisir par les élèves est un facteur important expliquant les différences de résultats en lecture. Les résultats de PISA 2000 et 2009 indiquent que le goût de la lecture peut compenser les différences de résultats en lecture entre garçons et filles et entre élèves issus de différents milieux sociaux.

Le fait de proposer aux élèves un large choix de lectures est un bon moyen de les encourager à lire, surtout dans le cas des élèves qui ont dépassé les premières phases et qui sont prêts à lire pour apprendre. La plupart des programmes soulignent l'importance de promouvoir le plaisir de lire des élèves et leur intérêt pour la lecture, et recommandent l'utilisation d'un grand choix de livres et d'autres textes dans l'enseignement de la lecture. La tendance générale est d'encourager les enseignants à utiliser une grande variété de livres de fiction, de livres factuels et d'autres types de textes tels que les magazines et les journaux, au lieu de se baser uniquement sur le canon traditionnel des textes littéraires.

Il est aussi nécessaire, et peut-être plus important encore, de promouvoir la lecture en dehors de l'école. L'apprentissage de la lecture est l'une des activités les plus importantes à l'école primaire, mais de nombreuses activités de lecture se déroulent en dehors du contexte formel d'enseignement. La promotion d'activités de lecture dans les foyers et la création d'un environnement valorisant la lecture de façon générale sont des facteurs importants pour former des lecteurs aguerris. Il existe en

Europe une pléthore de grands programmes financés par l'État et qui assurent la promotion de la lecture dans l'ensemble de la société ou ciblent des groupes particuliers. De nombreuses initiatives de promotion de la lecture prennent cependant la forme d'activités d'alphabétisation qui risquent d'attirer principalement les personnes qui s'intéressent déjà à la lecture. Les programmes ciblant les groupes faiblement alphabétisés ou les garçons sont apparemment peu nombreux. Les principaux programmes de promotion de l'alphabétisation dans les pays européens n'accordent que peu d'attention au multimédia, malgré son importance croissante dans la vie des élèves. Les initiatives visant à renforcer le goût et la pratique de la lecture continuent d'insister principalement sur les livres de fiction.

Les activités d'alphabétisation des parents avec leurs enfants sont essentielles au développement des premières compétences en lecture. C'est pourquoi de nombreux programmes d'alphabétisation au niveau familial dans les pays européens apportent des conseils et une formation aux parents, en insistant généralement sur l'importance de faire la lecture à voix haute aux enfants. Les recherches indiquent cependant que la lecture à voix haute ne suffit pas. Pour être efficaces, les programmes de promotion de l'alphabétisation dans les familles doivent également aider les parents à enseigner des compétences en lecture spécifiques à leurs enfants et les encourager à écouter leurs enfants lire à voix haute.

Remédier aux difficultés d'apprentissage de la lecture

La résolution des difficultés d'apprentissage dans le domaine de la lecture est une préoccupation importante des systèmes éducatifs européens. Les dernières enquêtes internationales font état de nombreux importants d'élèves obtenant de faibles résultats, que ce soit en quatrième année primaire (PIRLS 2006) ou parmi les élèves âgés de 15 ans (PISA 2009). Le problème des élèves éprouvant des difficultés en lecture est nettement plus prononcé dans certains pays que dans d'autres. Dans ce contexte, les États membres de l'Union européenne ont défini un objectif de référence qui prévoit de réduire à moins de 15 % d'ici 2020 le pourcentage des élèves de 15 ans ayant de faibles résultats en lecture (¹⁰³).

Un enseignement de la lecture de qualité devrait présenter des avantages pour tous les élèves, y compris ceux qui éprouvent des difficultés en lecture. Il est toutefois essentiel de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves aux différents stades de l'apprentissage de la lecture en ayant recours à des méthodes adéquates d'enseignement et d'évaluation, à des interventions spécifiques et à des programmes ciblés.

Différents facteurs liés à l'origine familiale et au milieu de vie peuvent contribuer aux difficultés et aux mauvais résultats en lecture de certains élèves. Un enseignement de qualité adoptant une perspective tournée vers la recherche peut contribuer à atténuer l'effet de ces facteurs. Toutefois, selon les données de PIRLS 2006, nombreux sont ceux qui continuent de penser que les élèves surmonteront leurs difficultés en lecture de façon naturelle en grandissant et préfèrent adopter une approche attentiste. Cette attitude est particulièrement marquée en Belgique (Communauté française), en Italie, en Lettonie, au Luxembourg et en Autriche. Il faut donc intensifier les efforts lors de la formation initiale des enseignants et des activités de développement professionnel continu pour encourager l'adoption de méthodes plus proactives destinées à aider les lecteurs en difficulté.

Des interventions intensives et ciblées à titre individuel ou en petits groupes peuvent contribuer à surmonter les diverses difficultés en lecture de base ou en compréhension à la lecture. Ces interventions nécessitent souvent un personnel de soutien supplémentaire travaillant dans la classe. Le niveau actuel de mise à disposition de professionnels spécialisés pour aider les enseignants à remédier aux difficultés en lecture est toutefois problématique, tant du point de vue de la disponibilité que du degré de spécialisation de ces personnes en enseignement de la lecture. Selon PIRLS 2006, environ 44 % des élèves de l'UE peuvent compter au moins une partie du temps sur une personne supplémentaire travaillant en classe avec l'enseignant. Ces chiffres englobent toutefois aussi les

(¹⁰³) Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»). JO C 119 du 28.5.2009.

assistants pédagogiques ou d'autres adultes qui ne possèdent souvent pas de formation spécifique concernant les difficultés en lecture. Pour 75 % des élèves de quatrième année, un spécialiste de la lecture travaillant en classe n'est jamais disponible. Huit pays européens seulement possèdent des politiques prévoyant la présence, dans la classe ou dans l'école, de personnels spécialisés en enseignement de la lecture chargés d'aider les élèves éprouvant des difficultés dans ce domaine. Dans les autres pays, d'autres spécialistes comme les logopèdes ou les psychopédagogues apportent un soutien aux enseignants, parfois en classe, mais généralement en dehors de la classe et de l'école.

L'efficacité du soutien spécialisé peut également être limitée par la longueur et la complexité des procédures requises pour l'organiser. Il peut s'écouler un temps considérable entre l'identification des difficultés en lecture d'un élève et la mise à disposition de mesures de soutien. Il est pourtant essentiel d'intervenir rapidement face aux difficultés en lecture, d'autant plus que ces difficultés ont une incidence sur l'apprentissage dans la plupart des matières et pas uniquement dans la langue d'instruction.

L'évaluation formative par les enseignants est un aspect fondamental de l'enseignement de la lecture. Il s'agit d'un outil très efficace pour déterminer à quels aspects accorder de l'attention par la suite et comment remédier aux difficultés en lecture. Les derniers résultats de PIRLS suscitent cependant certaines inquiétudes quant aux capacités de diagnostic des enseignants. Ces résultats indiquent que les enseignants ont tendance à sous-estimer légèrement le nombre des élèves nécessitant une aide supplémentaire par rapport au nombre réel d'élèves éprouvant des difficultés en lecture révélé par l'échelle de performances de PIRLS.

Ces résultats montrent que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour doter les enseignants d'une base de connaissances spécifique et des outils nécessaires pour évaluer l'acquisition de la lecture par leurs élèves. À cet égard, il pourrait être utile d'inclure des échelles de performances en lecture dans les programmes nationaux – une pratique adoptée actuellement par un petit nombre de pays. Cet outil d'évaluation unique, utilisé par tous les enseignants, pourrait aider les enseignants de lecture et renforcer la cohérence entre tranches d'âges et entre les écoles en définissant les étapes essentielles de l'alphabétisation et en précisant à quel moment les élèves sont censés franchir ces étapes. Parmi les initiatives réussies lancées par les pays pour aider les élèves éprouvant des difficultés en lecture, on trouve également différentes méthodes et différents supports pédagogiques conçus pour identifier les difficultés des élèves et mesurer leurs progrès. Ces initiatives pourraient aussi être très utiles ailleurs si elles étaient facilement accessibles et utilisées de façon systématique.

Un environnement d'études stimulant pour des enseignants qui réfléchissent

Un aspect clé de l'enseignement de la lecture est la capacité des enseignants à adopter l'attitude d'un praticien-chercheur face aux difficultés en lecture. Par conséquent, les enseignants doivent recevoir une formation initiale appropriée qui leur donne de solides bases en matière de recherche en éducation et de méthodologie pédagogique. Accompagner le développement de la connaissance théorique par des expériences de terrain semble être particulièrement efficace dans la reconstruction de conceptions incompatibles avec un enseignement efficace de la lecture, tel que le fait d'attribuer les difficultés en lecture uniquement au milieu familial. Les données PIRLS confirment la corrélation entre l'importance accordée aux domaines liés à l'enseignement de la lecture lors de la formation initiale des enseignants et l'adoption de bonnes pratiques d'enseignement de la lecture. Dans une majorité de pays européens, la formation des enseignants est régie par des lignes directrices élaborées au niveau central et qui abordent la préparation des futurs enseignants à l'enseignement de la lecture. Les pays qui ne possèdent pas de lignes directrices centrales en la matière indiquent que leurs établissements d'enseignement supérieur incluent dans la formation proposée des modules ou des cours sur l'enseignement de la lecture. Étant donné l'importance de la formation initiale pour les enseignants de lecture, il convient de contrôler avec attention les pratiques ou politiques actuelles consistant à employer des enseignants sans qualifications formelles, à développer des filières alternatives de formation au travail ou à ne pas exiger de formation pratique.

Le développement professionnel continu (DPC) a également un rôle fondamental à jouer en aidant les enseignants à adopter des pratiques réflectives et orientées vers la recherche. Selon les résultats de la recherche scientifique, les formes de DPC les plus susceptibles de susciter des changements durables et positifs sont celles qui adoptent une perspective à long terme et qui donnent aux enseignants l'occasion de réfléchir à leur propre travail. Les résultats de la recherche soulignent également les avantages de l'échange de connaissances entre enseignants, ce qui permet d'adopter une approche collective de l'amélioration de l'enseignement de la lecture. Toutefois, selon les données de l'enquête TALIS, les formes les plus courantes de développement professionnel pour les enseignants de matières liées à la lecture sont de brèves formations ponctuelles, des ateliers ou des conférences. En moyenne, dans l'UE, moins de la moitié des enseignants disent participer à des activités orientées vers la recherche, des activités de partage des connaissances ou d'apprentissage entre pairs.

La promotion d'un DPC plus efficace dans le domaine de l'enseignement de la lecture est un défi pour l'avenir. La présente étude a révélé différentes pratiques adoptées dans certains pays qui pourraient être utiles à la réflexion sur ce défi. Par exemple, le développement professionnel continu est encouragé en l'associant à l'avancement professionnel et aux augmentations salariales; les activités de DPC sont reprises dans les stratégies nationales d'amélioration des compétences en lecture et des organismes nationaux de coordination ont été créés pour soutenir ces stratégies; les enseignants ont la possibilité de suivre des formations de troisième cycle pour obtenir une qualification spécialisée en enseignement de la lecture; les enseignants sont encouragés à entreprendre des projets de recherche-action à petite échelle qui ont un grand potentiel d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques; et enfin, on trouve des exemples de bonnes pratiques dans le domaine de la mise en réseau des enseignants, par exemple le partage de connaissances et de compétences en matière d'efficacité de l'enseignement ou encore l'échange d'informations sur les activités pratiquées dans les écoles performantes.

La lecture des adolescents

Une question majeure mise en évidence par la présente étude, et qui devra faire l'objet de recherches supplémentaires, concerne l'enseignement de compétences avancées en lecture aux adolescents. Au niveau secondaire inférieur notamment, le vocabulaire technique et spécialisé et les schémas de langage indispensables à la compréhension varient d'une matière à l'autre. D'après les programmes d'une majorité de pays, les enseignants de toutes les matières du secondaire inférieur sont tenus d'améliorer les compétences en lecture de leurs élèves. Il est toutefois difficile de dire si ce principe s'appuie sur des bases suffisamment solides. L'enseignement de la lecture dans toutes les matières, par exemple, suggère que tous les futurs enseignants, quelle que soit la matière concernée, devraient recevoir une formation en enseignement de la lecture. À l'heure actuelle, seule la France, la Suède et le Royaume-Uni adressent aux établissements de formation initiale des enseignants des recommandations en matière d'enseignement de la lecture qui s'appliquent aux futurs enseignants de matières autres que la langue d'instruction.

Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment l'utilisation des TIC peut avoir une influence positive sur les compétences en lecture des enfants et des adolescents. Étant donné la popularité croissante de la lecture en ligne chez les adolescents, l'inclusion des médias électroniques dans les programmes de lecture pourrait contribuer largement à promouvoir leur intérêt pour la lecture. La grande majorité des programmes évoquent l'utilisation de textes numériques pour l'enseignement de la lecture. Cependant, même si les programmes centraux prévoient clairement l'intégration des compétences numériques dans l'enseignement de la lecture ainsi que d'autres matières, cette intégration ne pourra réussir que moyennant une évolution de la formation des enseignants. Par exemple, les lignes directrices élaborées au niveau central pour les établissements de formation initiale des enseignants abordent souvent la connaissance théorique et pratique des TIC sans mentionner de compétences propres aux différentes matières. Étant donné leur impact potentiel sur la motivation à la lecture, et donc sur l'amélioration des compétences en lecture des jeunes, les décideurs devraient sans doute prendre des mesures supplémentaires pour faire en sorte que les enseignants possèdent des connaissances et des compétences suffisantes pour intégrer les nouveaux médias à leur enseignement de la lecture.

*

* *

Cette analyse des principaux aspects liés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture, et en particulier des politiques nationales visant à améliorer les résultats en lecture et à promouvoir la lecture dans la société, a identifié plusieurs domaines cruciaux dans lesquels les décideurs de l'éducation pourraient intervenir. Ils pourraient par exemple améliorer les connaissances et les compétences des enseignants chargés d'enseigner la lecture et leur offrir le soutien nécessaire pour identifier les difficultés en lecture et y remédier; faire en sorte que les enseignants de toutes les matières, et pas seulement les enseignants qui enseignent la langue d'instruction, possèdent une maîtrise suffisante de la théorie et de la pratique de l'enseignement de la lecture, et promouvoir la lecture en dehors de l'école, dans l'environnement plus large, afin d'encourager les élèves à lire, notamment les garçons.

Certains pays abordent déjà toutes ces questions ou une partie d'entre elles, soit parce que leur système éducatif fonctionne au sein d'une culture de promotion de l'égalité des résultats d'apprentissage, soit parce qu'ils ont pris des mesures ciblées pour améliorer les résultats en lecture. Cette étude a toutefois montré que la compréhension de l'écrit est influencée par une série de facteurs liés. Pour parvenir à améliorer les compétences en lecture chez les enfants et les jeunes en Europe, il faudrait donc adopter une approche combinée de tous les principaux problèmes mis en évidence dans ce rapport.

RÉFÉRENCES

- Adams, M.J., 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Adams, R. et Wu, M., eds., 2000. *PISA 2000 technical report*. Paris: OCDE.
- Ainsa, T., 1989. Effects of computers and training in Head Start curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 16, pp. 72-78.
- American Federation of Teachers, 1999. *Teaching reading is rocket science: What expert teachers of reading should know and be able to do*. Washington, D.C: American Federation of Teachers.
- Anders, P.L., Hoffman, J.V. et Duffy, G.G., 2000. *Teaching teachers to teach reading: Paradigm shifts, persistent problems, and challenges*. Dans: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D Pearson et R Barr, eds. *Handbook of Reading Research* (Vol. III). Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 719-724.
- Anderson, N.J., 2002. The *Role of Metacognition in Second LanguageTeaching and Learning*. ERIC Digest. (ERIC Document Reproduction Service No. ED463659).
- Anderson-Inman, L. et Horney, M.A., ed., 1998. *Transforming text for at-risk readers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Aro, M. et Wimmer, H., 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), pp. 621-635.
- Baker, D. et LeTendre, G.K., 2005. *National differences, global similarities: world culture and the future of schooling*. Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Baker, L. et Scher, D., 2002. Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), pp. 239-269.
- Baker, L. et Wigfield, A., 1999. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.
- Baker, L., Scher, D. et Mackler, K., 1997. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, pp. 69-82.
- Ball, E.W. et Blachman, B.A., 1991. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, pp. 49-66.
- Bast, J. et Reitsma, P., 1998. Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, pp. 1373-1399.
- Baumann, J., Jones, L. et Seifert-Kessell, N., 1993. Using think alouds to enhance children's comprehension monitoring abilities. *Reading Teacher*, 47(3), pp. 184-193.
- Baumann, J.F., 2009. Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. Dans: S.E. Israel and G.G. Duffy, eds. *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge. pp. 323-46.
- Baye, A. et al., 2010. La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [En ligne] Disponible à l'adresse: [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check=\[Consulté le 16 décembre 2010\]](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check=[Consulté le 16 décembre 2010]).
- Beck, I., McKeown, M. et Kucan, L., 2002. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Beentjes, J.W.J. et Van der Voort, T.H.A., 1988. Television's impact on children's reading skills: a review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), pp. 389-413.
- Biancarosa, C. et Snow, C.E., 2006. *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*. Deuxième édition. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

- Bianco, M., 2010. La compréhension de texte: peut-on l'apprendre et l'enseigner? Dans: M. Crahay et M. Dutrévis, eds. *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 229-256.
- Biemiller, A. et Slonim, N., 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 498-520.
- Black, P. et William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Black, P.J. et al. D. 2002. *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London School of Education.
- Blomert, L., 2009. *Cognitive and Educational Profiling of Reading and Reading Support within the UE. Final Report PROREAD project nr. 2006-2798, UE-SOCRATES Action 6.1.2 and 6.2*.
- Bloom, B.S., 1980. The new direction in educational research: alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61(6), pp. 382-385.
- Böck, M. 2000. *Das Lesen in der neuen Medienlandschaft. Zu den Lesegewohnheiten und Leseinteressen der 8- bis 14-Jährigen in Österreich*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Bramlett, R.K., 1994. Implementing cooperative learning: A field study evaluating issues for school-based consultants. *Journal of School Psychology*, 32(1), pp. 67-84.
- Breen, R. et Jonsson J.O., 2005. Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, pp. 223-43.
- Brooks, G., 2007. *What Works for Pupils with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. 3rd edition. Londres: DCSF.
- Brooks, G., Pahl, K., Pollard, A. et Rees, F., 2008. *Effective and inclusive practices in family literacy, language and numeracy: a review of programmes and practice in the UK and internationally*. Reading: CfBT Education Trust.
- Caravolas, M., Volín, J. et Hulme, C., 2005. Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), pp. 107-139.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. et Baldwin, L.E., 1990. *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chall, J.S., 1996a. *Learning to read: the great debate*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., 1996b. *Stages of reading development*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Chiu, C.W.T., 1998. *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance?* Article présenté lors de la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 420 844).
- Clark, C. et Foster, A., 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Londres: National Literacy Trust.
- Clark, C. et Rumbold, K., 2006. *Reading for pleasure: a research overview*. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.literacytrust.org.uk/research/Reading%20for%20pleasure.pdf> [Consulté le 28 octobre 2009].
- Clark, C., Osborne, S. et Dugdale, G., 2009. *Reaching out with role models: Role models and young people's reading*. Londres: National Literacy Trust.
- Coiro, J. et Dobler, E., 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), pp. 214-257.
- Cooper, D., 1998. Reading, writing, and reflections. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 47-56.

- Conseil de l'Union européenne, 2008. *Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Bruxelles, 13-14 mars 2008.* [pdf]. Disponible à l'adresse: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/ec/99435.pdf [Site consulté le 28 septembre 2010].
- Cowen, J.E., 2003. *A balanced approach to beginning reading instruction: A synthesis of six major U.S. research studies.* New Jersey: International Reading Association.
- Cronbach, L.J., 1951. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), pp. 297-334.
- Cunningham, A.E. et Stanovich, K.E, 1977. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, pp. 934-45.
- Cunningham, A.E. et Stanovich, K.E., 1998. What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1/2), pp. 8-15.
- Cunningham, J.W., Cunningham, P.M., Hoffman, J.V. et Yopp, H.K., 1998. *Phonemic awareness and the teaching of reading: A position statement from the board of directors of the International Reading Association.* Newark: International Reading Association. (302-731-1600, www.reading.org).
- Daly, C., 1999. Reading Boys. *Changing English: Studies in Reading & Culture*, 6 (1), pp. 7-17.
- Institut danois d'évaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Personnes nécessitant des ressources spécifiques dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur].
- Darling-Hammond, L. et Bransford, J., eds., 2005. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., 1999. Educating teachers: The academy's greatest failure or its most important future? *Academe*, 85(1), pp. 26-33.
- Darling-Hammond, L., 2000a. *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.* *Education Policy Analysis Archives*, 8. [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/392/515> [Consulté le 9 octobre 2009].
- Darling-Hammond, L., 2000b. How teacher education matters, *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 166-173.
- Darling-Hammond, L., 2000c. *Studies of excellence in teacher education: preparation at the graduate level.* Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Davey, B., 1983. Think aloud--modelling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), pp. 44-47.
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2009. *The National Strategies-Primary. Every Child a Reader – the layered approach.* [En ligne] Disponible à l'adresse: [http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811](http://nationalstrategies.standards.dfes.gov.uk/node/224811) [Consulté le 25 novembre 2010].
- de Graaff, S., Bosman, A.M.T., Hasselman, F. et Verhoeven, L., 2009. Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13 (4), pp. 318-33.
- de Jong, M.T. et Bus, A.G., 2003. How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy* 3, pp. 147-64.
- de Jong, P. et van der Leij, A., 2002. Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), pp. 51-77.
- Deci, E., 1972. Intrinsic motivation, extrinsic Reinforcement and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (1), pp. 113-120.
- Department of Education and Skills (IE), 2009. *Effective literacy and numeracy practices in DEIS schools.* [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.education.ie/servlet/blobserverlet/insp_deis_effective_literacy_and_numeracy_09.pdf?language=EN [Site consulté le 13 décembre 2010].

- Desforges, C. et Abouhaar, A., 2003. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Londres: Department for Education and Skills.
- Dole, J.A., Duffy, G.D., Roehler, L.R. et Pearson, P.D., 1991. Moving from the old to the new: research on reading comprehension instruction, *Review of Educational Research*, 61(2), pp. 239-264.
- EACEA/Eurydice, 2008. *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2010. *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe: réglementations et statistiques*. Bruxelles: Eurydice.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S. et Willows, D., 2001a. Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), pp. 393-447.
- Ehri, L., et al., 2001b. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36, pp. 250-287.
- Elley, W.B., ed., 1992. *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Hamburg: Grindeldruck GMBH.
- Ennemoser, M. et Schneider, W., 2007. Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 349-368.
- Commission européenne, 2008a. *Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Bruxelles, 16.12.2008, COM(2008)865 final.
- Commission européenne, 2008b. *Migration et mobilité: enjeux et opportunités pour les systèmes éducatifs européens*. Livre vert, Bruxelles, 3.7.2008, COM (2008) 423 final. Bruxelles: Commission européenne.
- Commission européenne, 2008c. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and benchmarks 2008*, Document de travail des services de la Commission. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne, 2008d. *Améliorer les compétences pour le XXIe siècle: un programme de coopération européenne en matière scolaire*. Document de travail des services de la Commission accompagnant la communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, Bruxelles, 16.12.2008, COM(2008)425. Bruxelles: Commission européenne.
- Eurydice, 2008. *Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Bruxelles: Eurydice.
- Ferguson, R.F., 1991. Paying for public education: new evidence on how and why money matters, *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), pp. 465-498.
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Fletcher, J.M., 1998. The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology* 90(2), 235.
- Foorman, B.R., et al., 1997a. Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities: A Multi-Disciplinary Journal*, 8, pp. 63-71.
- Foorman, B.R., et al., 1997b. The case for early reading interventions. Dans: B. A. Blachman, ed. *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 243-264.

- Fuchs, D. et Fuchs, L.S., 2001. Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for Kindergarten, first grade and high school. *Remedial & Special Education*, 22, pp. 15-21.
- Garbe, C., 2007. Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseleistung und –Förderung. Dans A. Bertschi-Kaufmann, ed. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett und Balmer; Friedrich Kallmeyer, pp. 66-82.
- Garbe, C., Holle, K. et Weinhold, S., 2009. *ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries*. Rapport scientifique. Lüneburg, Allemagne: Université de Lüneburg.
- Gaultney, J.F., 1995. The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a reading comprehension strategy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59(1), pp. 142-63.
- Georgiou, G., Parrila, R. et Papadopoulos, T., 2008. Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 566-80.
- Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, C.E. et Welsh, J.A., 2004. Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 319-336.
- Goldstein, H., 2008. Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables? *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 69-76.
- Goswami, U., 1999. The relationship between phonological awareness and orthographic representation in different orthographies. Dans M. Harris et G. Hatano, eds. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-70.
- Goswami, U., 2005. Synthetic Phonics and Learning to Read: A Cross-language Perspective. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), pp. 273-82.
- Goulding, A., 2002. Public libraries and reading. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(1), pp. 1-3.
- GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland (UK)), 2007. *Teaching: the Reflective Profession*. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk %20 %20Aug %2007.pdf [Site consulté le 10 mai 2010].
- GTCS (General Teaching Council for Scotland (UK)), 2006. *Standard for Initial Teacher Education*. [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://www.gtcs.org.uk/standards/standard-initial-teacher-education.aspx> [Site consulté le 10 mai 2010].
- Guthrie, J.T. et Wigfield, A., eds., 1997. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Guthrie, J.T. et al., 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Orientated Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, pp. 306-32.
- Guthrie, J.T. et Wigfield, A., 2000. Engagement and motivation in reading. Dans: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of reading research* (Vol. III). New York: Erlbaum, pp. 403-22.
- Guthrie, J.T., 2004. Differentiating Instruction for Struggling Readers Within the CORI Classroom. Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. Dans: J.T. Guthrie, Al. Wigfield, K. C. Perencevich, eds. *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 173-93.
- Guthrie, J.T., Anderson, E., Alao, S. et Rinehart, J., 1999. Influences of Concept-Orientated Reading Instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal* 99, pp. 343-366.
- Guthrie, J.T. et al., 1998. Does concept oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), pp. 261-78.

- Hacker, D.J., 1998. Self-regulated comprehension during normal reading. Dans: D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser, eds. *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Harlen, W., 2007. *Assessment of Learning*. Londres: Sage Publications LDT.
- Harmgarth, F., 1997. *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt, Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft.»* Gütersloh: Bertelsmann.
- Harris, A. et Goodall, J., 2007. *Engaging parents in raising achievement – do parents know they matter?* Research Report DCSF RW004. Londres: DCSF.
- Harris, T.L. et Hodges, R.E., eds., 1995. *The Literacy Dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association.
- Haugland, S.W., 1992. The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 16, pp. 162-174.
- HMIE [Her Majesty's Inspectorate of Education (UK)]. 2002. *Preparing to Teach Literacy*. [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/pttl.htm> [Consulté le 10 mai 2010].
- Hopmann, S.T, Brinek, G. et Retzl, M., eds. 2007. *PISA zufolge PISA: hält PISA, was es verspricht?* Vienne: LIT.
- Hunt, L.C., 1996/1997. The effect of self-selection, interest, and motivation upon independent instructional, and frustrational levels. *The Reading Teacher*, 50, pp. 278-282.
- IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2001. *The public library service. IFLA/UNESCO guidelines for development*. Munich: Saur.
- IRA (International Reading Association), 2000. *Prepared to make a difference: An executive summary of the national commission on excellence in elementary teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2003. *Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2007. *Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction*. Newark, DE: IRA.
- IRA, 2009. *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. et Tunmer, W., 1993. Phonological processing skills and the Reading Recovery program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), pp. 112-26.
- Johnsson-Smaragdi, U. et Jönsson, A., 2006. Book Reading in Leisure Time: Long-Term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), pp. 519-40.
- Jolliffe, I.T., 2002. *Principal component analysis*. 2nd ed. New York: Springer.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. et Trong, K.L., eds., 2007. *PIRLS 2006 Encyclopaedia; A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Klingner, J.K., Vaughn, S. et Schumm, J.S., 1998. Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 99(1), pp. 3-22.
- Koolstra, C.M., Van der Voort, T.H.A. et Van der Kamp, L.J.Th., 1997. Television's impact on reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, pp.128-152.
- Krashen, S., 1993. *The Power of Reading*. Englewood, Col.: Libraries Unlimited, Inc.
- Landerl, K. et Wimmer, H., 2008. Development of Word Reading Fluency and Spelling in a Consistent Orthography: An 8-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), pp. 150-61.

- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. et Nurmi, J., 2008. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning & Instruction*, 18(6), pp. 548-64.
- Leu, D.J., Jr., 2002. The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. Dans: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: IRA, pp. 310-336.
- Li, X., Atkins, M.S. et Stanton, B., 2006. Effects of home and school computer use on school readiness and cognitive development among Head Start children: A randomized controlled pilot trial. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, pp.239-263.
- Lie, S. and Linnakyl, P., 2004. Nordic PISA 2000 in a sociocultural perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), pp. 227-230.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A., 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Université de Jyväskylä, Centre d'études linguistiques appliquées.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. et Kennedy, A.M., eds., 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S. et Kennedy, A.M., eds., 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J. and Kennedy, A.M., 2003. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Marzano, R. et Pickering, D., 2005. *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McElvany, N., Herppich, S., Steensel, R. van et Kurvers, J., 2010. Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy: Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, pp. 178-192.
- McElvany, N., et Steensel, R. van, 2009. Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, pp. 418-433.
- Meichenbaum D. et Biemiller, A., 1998. *Nurturing independent learners: Helping students take control of their education*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Melhuish, E. et al., 2001. *Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project*. DfEE: Londres: The Institute of Education.
- Department of Education and Science, 2005. *An Evaluation of Curriculum Implementation in Primary Schools: English, Mathematics and Visual Arts*. [En ligne] Disponible à l'adresse: www.education.ie [Consulté le 29 juillet 2010].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE (Instytut Badań Edukacyjnych) [Ministère de l'éducation nationale – Institut de recherche en pédagogie (PL)], 2009. *OECD TALIS nauczanie – wyniki badań 2008: Polska na tle międzynarodowym* [Résultats de l'enquête TALIS 2008 de l'OCDE – la Pologne dans une perspective internationale]. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej/IBE.
- Moats, L., 2004. Science, language, and imagination in the professional development of teachers. Dans: P. McCardle and V. Chhabra, Eds. *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing, pp. 269-288.
- Moses, A.M., 2008. Impacts of television viewing on young children's literacy development in the USA: A review of the literature. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8, pp. 67-102.
- Mullis, I.V.S. et al., 2003. *PIRLS 2001 International report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S. et al., 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I.V.S. et al., 2007. *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Myrberg, E., 2007. The effect of formal teacher education on reading achievement of 3rd-grade pupils in public and independent schools in Sweden. *Educational Studies*, 33(2), pp.145-162.
- Myrberg, E. et Rosén, M., 2008. A path model with mediating factors of parents' education on students' reading achievement in seven countries. *Educational Research & Evaluation*, 14 (6), pp.507-520.
- Nævdal, F., 2007. Home-PC usage and achievement in English. *Computers & Education*, 49, pp. 1112-1121.
- National Institute of Child Health and Human Development, 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NELP (National Early Literacy Panel), 2008. *Developing early literacy: report of the National Institute for Literacy (2008)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), 2000. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. et Rasinski, T., 2009. Fluency in Learning to Read for Meaning: Going Beyond Repeated Readings. *Literacy Research and Instruction*, 48 (1), pp. 1-13.
- Nickse, R.S., 1991. *A typology of family and intergenerational literacy programs: Implications for evaluation*. Article présenté lors de la réunion annuelle de l'American Educational Research Association. Chicago.
- NRP (National Reading Panel), 2000. *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on readings and its implications for instruction*. Reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), 2001. *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2002. *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre – résultats de l'enquête PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2003. *Cadre d'évaluation de PISA 2003 – Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2004. *Messages from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2005a. *L'évaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2005b. *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France: Publications OCDE.
- OCDE, 2005c. *PISA 2003 Technical report*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2007. *PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World. Volume 1: Analyse*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2007b. *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politiques, statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009. *Top of the class: high performers in science in PISA 2006*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009a. *PISA 2006 Technical report*. Paris: OCDE.

- OCDE, 2009b. *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010a. *TALIS 2008 technical report*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010b. *The impact of the 1999 education reform in Poland*. OECD Education Working Paper No. 49. EDU/WKP(2010)12.
- OCDE, 2010c. *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social – L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010d. *Résultats du PISA 2009: Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010e. *Résultats du PISA 2009: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement. – Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2010f. *Résultats du PISA 2009: Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)*. Paris: OCDE.
- OCDE/UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Institute for Statistics), 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.
- Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet [Institut de recherche et développement en pédagogie]. *Jelentés a magyar közoktatásról, 2006* [Rapport sur l'éducation publique hongroise 2006]: Az Oktatás tartalma [Contenu de l'éducation]. Disponible à l'adresse: <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/vago-iren-vass-vilmos-5> [Consulté le 14 février 2010].
- Olson, R.K., Wise, B., Ring, J. et Johnson, M., 1997. Computer-based remedial training in phoneme awareness and phonological decoding: Effects on the post-training development of word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 1, pp. 235-54.
- Palincsar, A. et Brown, A., 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-75.
- Patel, T., Snowling, M. et de Jong, P., 2004. A Cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), pp. 785-97.
- Phillips, B.M. et Lonigan, C.J., 2005. Social correlates of emergent literacy. Dans: M.J. Snowling and Ch. Hulme, eds. *The science of reading: A handbook*. Malden, MA: Blackwell Publishing, pp. 173-187.
- Pierre, R., 1992. Savoir lire aujourd'hui: de la définition à l'évaluation du savoir-lire. Dans: J.Y. Boyer, J.P. Dionne et P. Raymond, eds. *Évaluer le savoir-lire*. Logiques: Montréal.
- Pressley, M., 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? Dans: M.Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr, eds. *Handbook of Reading Research*, Volume 3. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 545-562.
- PROREAD: Explaining low literacy levels by profiling poor readers and their support. Étude financée par la DG Éducation et culture: Programme de recherche SOCRATES.[pdf] Disponible à l'adresse: http://ec.europa.eu/education/transversal-programme/doc/studies/2006proread_en.pdf [Site consulté le 8 avril 2011]
- Pufpaff, L., 2009. A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- RAND (Reading Study Group), 2002. *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Rasinski, T., Homan, S. et Biggs, M., 2009. Teaching Reading Fluency to Struggling Readers: Method, Materials, and Evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3), pp. 192-204.

- Rasinski, T.V., 2003. *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reading for Life, 2010. *Reading: the future*. [pdf] Disponible à l'adresse:
http://www.readingforlife.org.uk/fileadmin/rfl/user/21522_NYR_Guide_AW_v3.pdf [Consulté le 5 mai 2010].
- Reinking, D. et Rickman, S.S., 1990. The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate grade readers. *Journal of Reading Behavior*, 22, pp. 395-411.
- Risko, V.J. et al., 2008. A critical review of the research on teacher preparation for reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 43(3), pp. 252-288.
- Ritchie, G.V., 2006. *Teacher research as a habit of mind*. [Dissertation] George Mason University.
- Rose, J., 2009. *Independent Review of the Primary Curriculum: Final Report*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Rosenshine, B. et Meister, C., 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research* 64(4), pp. 479-530.
- Rupley, W.H. et Nichols, W.D., 2005. Vocabulary Instruction for the Struggling Reader. *Reading & Writing Quarterly* 21/3, pp. 239-60.
- Scammacca, N., et al., 2007. *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Scarborough, H.S., 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. Dans: B.K. Shapiro, P.J. Accardo and A.J. Capute, eds. *Specific reading disability: A view of the spectrum*. Timonium, MD: York Press, pp. 75-119.
- Schultz, M.F., 2009. Evaluering af implementering af VAKS i Viborg kommune. *Nyt om ordblindhed*, 2009 (64). [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://www.dvo.dk/index.php?id=492> [Consulté le 26 octobre 2010].
- Scottish Government, 2010. *Improving literacy*. [News release] Disponible à l'adresse:
<http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/06/09094215> [Consulté le 14 juillet 2010].
- Senechal, M. et LeFevre, J., 2002. Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), pp. 445-460.
- Sénéchal, M., 2006. *The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Seymour, P., Aro, M. et Erskine, J., 2003. Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143.
- Shanahan, T., 2005. *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville, IL., Learning Point Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan C., 2008. Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), pp. 40-59.
- Sheldrick-Ross, C., McCuehnie, L. and Rothbauer, P.M., 2005. *Reading matters: What the research reveals about reading, libraries and community*. Oxford: Libraries Unlimited.
- Singleton, C., 2009. *Intervention for Dyslexia*. Bracknell: The Dyslexia-SpLD Trust.
- Skolverket [Agence nationale suédoise pour l'éducation], 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools? A Systematic Review and Summary Analysis*. Stockholm: Davidsons.
- Skolverket [Agence nationale suédoise pour l'éducation (SE)], 2008. *Kursplanen – ett rättesnöre?* (Syllabuses –guiding tools?). [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1781> [Consulté le 18 avril 2011].

- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S. et Madden, N.A., 2009. *Effective programs for struggling readers: A best evidence synthesis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Data-Driven Reform in Education. [pdf] Disponible à l'adresse: http://www.bestevidence.org/word/strug_read_Jun_02_2010.pdf [Consulté le 8 avril 2011].
- Smith, C.B., 1997. *Vocabulary Instruction and Reading Comprehension*. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication.
- Snow, C.E., Burns, S.M. et Griffin, P., eds., 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Spencer, L. et Hanley, J., 2003. Effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. *British Journal of Psychology*, 94(1), p. 1.
- Spörer, N. et Brunstein, J., 2009. Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use, and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), pp. 289-97.
- Spörer, N., Brunstein, J. et Kieschke, U., 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning & Instruction*, 19(3), pp. 272-86.
- Stahl, K.A.D., Stahl, S. et McKenna, M.C., 1999. The development of phonological awareness and orthographic processing in Reading Recovery. *Literacy Teaching and Learning: An International Journal of Early Reading and Writing*, 4(1), pp. 27-42.
- Stanovich, K.E., 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Stanovitch, P. et Stanovitch, K., 2003. *Using research and reason in education: How teachers can use scientifically based research to make curricular instructional decisions*. Jessup, MD: EdPubs.
- Steensel, R. van, 2009. Boekbespreking van Opportunities for early literacy development. Evidence for home and school support door Judith Stoep. *Pedagogische Studien*, 86, pp. 62-66.
- Steiner-Khamisi, G., 2003. 'The politics of League Tables'. *Journal of Social Science Education* 1. [pdf] Disponible à l'adresse: <http://www.jsse.org/2003/2003-1/pdf/khamisi-tables-1-2003.pdf> [Consulté le 8 avril 2011]
- Stoll, L. et al., 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, pp. 221-258.
- Streiner, D.L., 2003. Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80 (1), pp. 99-103.
- Strommen, L. et Mates, B., 2004. Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, pp. 188-200.
- Sylva, K. et Hurry, J., 1996. Early intervention in children with reading difficulties: An evaluation of Reading Recovery and a phonological training. *Literacy, Teaching and Learning: An International Journal of Early Literacy*, 2(2), pp. 49-68.
- Tafa, E., 2008. Kindergarten reading and writing curricula in the European Union. *Literacy*, 42(3), pp. 162-170.
- Takala, M., 2006. The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), pp. 559-76.
- Takayama, K., 2008. 'The politics of international league tables: PISA in Japan's achievement crisis debate', *Comparative Education*, 44(4), pp. 387-407.
- TDA (Training and Development Agency for Schools (UK)). 2007, revised 2008. *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://www.tda.gov.uk/about/publications/basket/tda0600.aspx> [Consulté le 10 mai 2010].

- Torgerson, C.J., Brooks, G. et Hall, J. 2006. *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Londres: Department for Education and Skills Research Report 711.
- Torgesen, J.K. et al., 2001. Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), pp. 33-58.
- Torgesen, J.K., 1997. The prevention and remediation of reading disabilities: Evaluating what we know from research. *Journal of Academic Language Therapy*, 1, pp. 11-47.
- Torgesen, J.K., 2000. Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resistors. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), pp. 55-64.
- Ústav pro informace ve vzdělávání [Institut d'information sur l'éducation]. Rychlá šetření 3/2007 [Enquêtes rapides 3/2007]: Rámcové vzdělávací programy a navazující školní vzdělávací programy [Programmes pédagogiques cadres et programmes pédagogiques de suivi]. [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://www.uiv.cz/clanek/17/1359> [Consulté le 30 novembre 2010].
- Verhagen, W., Aarnoutse, C. et van Leeuwe, J., 2008. Phonological awareness and naming speed in the prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12(4), pp. 301-24.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministère flamand de l'éducation et de la formation (BE)], 2008. *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*. [pdf] Bruxelles: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Disponible à l'adresse: <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/358.pdf> [Consulté le 18 avril 2011].
- Wayne, A.J. et Youngs, P., 2003. Teacher characteristics and pupil achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73, pp. 89-122.
- Welsh Assembly Government, 2009. Qualified Teacher Status Standards Wales 2009 (2009 No.25). [En ligne] Disponible à l'adresse: <http://wales.gov.uk/legislation/subordinate/nonsi/educationwales/2009/3220099/?lang=en> [Consulté le 6 avril 2011].
- Wenglinsky, H., 2000. *How teaching matters. Bringing the classroom back into discussion of teacher quality* Princeton, NJ: Policy information Center, Educational Testing Services.
- Wigfield, A. et Guthrie, J.T., 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432.
- Wilhelm, J., 2001. Think-alouds: Boost reading comprehension. *Instructor*, 111(4), pp. 26-28.
- Wilkinson, K., 2009. 'Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension', *Literacy Today* 60, pp. 26-7.
- Wimmer, H., Mayringer, H. et Landeral, K., 2000. The Double-Deficit Hypothesis and Difficulties in Learning to Read a Regular Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), p. 668.
- Ziegler, J. et Goswami, U., 2006. Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), pp.429-36.

GLOSSAIRE

Codes pays

EU-27	Union européenne (EU dans les figures et tableaux)
BE	Belgique
BE fr	Belgique – Communauté française
BE de	Belgique – Communauté germanophone
BE nl	Belgique – Communauté flamande
BG	Bulgarie
CZ	République tchèque
DK	Danemark
DE	Allemagne
EE	Estonie
IE	Irlande
EL	Grèce
ES	Espagne
FR	France
IT	Italie
CY	Chypre
LV	Lettonie
LT	Lituanie
LU	Luxembourg
HU	Hongrie
MT	Malte
NL	Pays-Bas

AT	Autriche
PL	Pologne
PT	Portugal
RO	Roumanie
SI	Slovénie
SK	Slovaquie
FI	Finlande
SE	Suède
UK	Royaume-Uni
UK-ENG	Angleterre
UK-WLS	Pays de Galles
UK-NIR	Irlande du Nord
UK-SCT	Écosse
Pays AELE/EEE	Les trois pays de l'Association européenne de libre-échange qui sont membres de l'Espace économique européen
IS	Islande
LI	Liechtenstein
NO	Norvège
Pays candidat	
TR	Turquie

Code statistique

: Données non disponibles

Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997)

La classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisée: les domaines d'étude et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires d'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La version actuelle, la CITE 1997 (¹⁰⁴), distingue sept niveaux d'enseignement.

Niveaux CITE 97

En fonction du niveau et du type d'éducation concerné, il faut établir un système de classement hiérarchique entre les critères principaux et subsidiaires (titres exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualification du personnel enseignant, etc.).

CITE 0: Éducation pré primaire

Le niveau pré primaire est défini comme la première étape de l'instruction organisée. Cette instruction a lieu dans une école ou dans un centre et est conçue pour des enfants âgés d'au moins trois ans.

CITE 1: Enseignement primaire

Ce niveau commence entre quatre et sept ans, est toujours obligatoire et dure en général cinq ou six ans.

CITE 2: Enseignement secondaire inférieur

Il complète l'éducation de base commencée au niveau primaire en faisant appel à une structure davantage orientée vers les matières enseignées. La fin de ce niveau correspond souvent à la fin de l'enseignement obligatoire à temps plein.

CITE 3: Enseignement secondaire supérieur

Ce niveau commence généralement à la fin de l'enseignement obligatoire. L'âge d'admission est normalement de 15 ou 16 ans. Des qualifications (accomplissement de l'enseignement obligatoire) et autres conditions minimales d'admission sont généralement exigées. L'enseignement est souvent plus orienté sur les matières qu'au niveau secondaire inférieur. La durée typique de ce niveau varie de deux à cinq ans.

CITE 4: Enseignement postsecondaire non supérieur

Ces programmes chevauchent la frontière entre le secondaire supérieur et l'enseignement supérieur. Ils servent à enrichir les connaissances des diplômés du niveau CITE 3. Il s'agit typiquement de programmes conçus pour préparer les élèves à des études au niveau 5 ou de programmes de préparation à une entrée immédiate sur le marché du travail.

CITE 5: Enseignement supérieur (premier cycle)

L'accès à ces programmes nécessite en général l'achèvement avec fruit des niveaux CITE 3 ou 4. Ce niveau inclut des programmes d'enseignement supérieur d'orientation académique (type A), qui reposent largement sur la théorie, et des programmes d'enseignement supérieur d'orientation professionnelle (type B) généralement plus courts que les programmes de type A et orientés vers l'accès au marché du travail.

CITE 6: Enseignement supérieur (deuxième cycle)

Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent à un titre de chercheur hautement qualifié (doctorat).

(¹⁰⁴) <http://unescostat.unesco.org/en/pub/pub0.htm>

TABLE DES FIGURES

Résultats en lecture: données issues des enquêtes internationales

Figure 1.	Score moyen et écart-type en lecture pour les élèves âgés de 15 ans, 2009.	20
Figure 2.	Pourcentages d'élèves âgés de 15 ans ayant de faibles résultats en lecture, 2009.	21
Figure 3.	Score moyen et écart-type en lecture pour les élèves de quatrième année, 2006.	23
Figure 4.	Pourcentage d'élèves de quatrième année ayant des difficultés en lecture, 2006.	25
Figure 5.	Risque relatif, par genre, d'éprouver des difficultés en lecture, pour les élèves de quatrième année en 2006 et pour les élèves de 15 ans en 2009.	27
Figure 6.	Pourcentage de la variation totale expliqué par les différences entre écoles en matière de lecture pour les élèves de 15 ans, 2009.	28

Chapitre 1. Approches de l'enseignement de la lecture

Figure 1.1.	Fondations de l'acquisition de la lecture dans les documents d'orientation, enseignement pré primaire et primaire, 2009/2010.	55
Figure 1.2.	Compétences de base en lecture dans les documents d'orientation, enseignement pré primaire et primaire, 2009/2010.	56
Figure 1.3.	Continuité de l'enseignement du décodage graphophonétique tout au long de l'enseignement primaire selon les documents d'orientation, 2009/2010.	58
Figure 1.4.	Stratégies de compréhension à la lecture dans les documents d'orientation, enseignement primaire et secondaire inférieur, 2009/2010.	60
Figure 1.5.	Apprentissage coopératif sur la base de textes dans les documents d'orientation, niveaux primaire et secondaire inférieur, 2009/2010.	64
Figure 1.6.	Pourcentage d'élèves de quatrième année nécessitant un enseignement de remédiation selon leurs enseignants, et pourcentage d'élèves recevant effectivement un enseignement de remédiation, 2006.	67
Figure 1.7.	Pourcentage d'élèves de quatrième année nécessitant un enseignement de remédiation selon leurs enseignants, et pourcentage réel d'élèves ayant des difficultés en lecture, 2006.	68
Figure 1.8.	Fréquence de disponibilité d'un soutien en lecture pour les élèves de quatrième année, 2006.	71
Figure 1.9.	Disponibilité d'une personne de soutien en classe pour les élèves de quatrième année, 2006.	72
Figure 1.10.	Disponibilité d'enseignants spécialistes de la lecture pour aider les enseignants à remédier aux difficultés en lecture des élèves dans les écoles primaires, selon les documents officiels ou la pratique habituelle, 2009/2010.	74

Chapitre 2. Connaissances et compétences requises pour enseigner la lecture

Figure 2.1.	Pourcentages d'élèves de quatrième année dont les enseignants ont reçu une formation initiale axée sur l'enseignement de la lecture, 2006.	90
Figure 2.2.	Pourcentage d'enseignants qui enseignent la lecture, l'écriture et la littérature uniquement ou en combinaison avec d'autres matières au niveau CITE 2, 2008.	92
Figure 2.3.	Nombre moyen de journées de DPC au cours des 18 derniers mois pour les enseignants de lecture, d'écriture et de littérature au niveau CITE 2, 2008.	93
Figure 2.4.	Pourcentage d'enseignants de lecture, d'écriture ou de littérature au niveau CITE 2 ayant participé à des activités de DPC au cours des 18 derniers mois, par type d'activité, 2008.	95
Figure 2.5.	Connaissances/compétences en enseignement de la lecture pour les futurs enseignants de lecture au niveau primaire et secondaire inférieur: lignes directrices centrales pour la FIE, 2009/2010.	99
Figure 2.6.	Règles relatives au nombre minimum d'heures de stages dans les écoles au cours de la formation initiale des futurs enseignants en lecture du primaire et du secondaire inférieur, 2009/2010	102
Figure 2.7.	Lignes directrices centrales concernant la formation des futurs enseignants du primaire et du secondaire inférieur aux connaissances et pratiques de la recherche pédagogique, 2009/2010.	104
Figure 2.8.	Examens dans la langue d'instruction élaborés au niveau central pour l'accès aux formations de l'enseignement supérieur, 2009/2010.	107

Chapitre 3. Promotion de la lecture en dehors de l'école

Figure 3.1.	Variables liées à l'environnement familial prédisant les résultats en lecture des élèves de 4e année, 2006.	118
-------------	---	-----

ANNEXES

Annexe de la section 1.3; tableau 1. Pourcentage d'élèves de quatrième année de scolarité dont les enseignants disent «attendre», auxquels ils déclarent «donner des devoirs supplémentaires» et au profit desquels ils déclarent assurer une «aide en classe» dans le cas d'élèves qui commencent à prendre du retard en lecture, 2006.

	Aide en classe									
	Attente	e.t.	Devoirs	e.t.	Travail individuel	e.t.	Rythme différent	e.t.	Aide d'autres élèves	e.t.
EU-27	32,9	1,19	55,6	1,08	87,0	0,90	64,6	1,23	59,9	1,31
BE fr	53,3	4,02	37,1	3,87	73,2	3,27	79,6	2,80	53,2	3,46
BE nl	42,9	3,99	44,3	3,81	86,8	2,86	75,9	3,25	75,9	3,73
BG	37,5	4,10	96,5	1,78	97,7	1,37	63,6	4,32	55,1	4,6
DK	32,5	3,64	30,7	3,94	83,5	2,61	44,2	3,92	34,7	4,16
DE	25,3	3,53	62,7	5,11	80,5	3,26	70,8	3,07	69,0	3,9
ES	25,4	3,74	79,4	3,21	87,0	2,84	65,4	3,64	36,6	3,88
FR	41,4	3,60	23,4	3,07	82,3	2,87	78,0	3,15	58,5	3,5
IT	47,9	3,85	72,0	3,56	91,8	2,19	75,6	3,14	82,9	3,15
LV	90,5	1,92	80,1	3,20	82,9	2,95	75,9	3,35	56,6	3,22
LT	48,8	3,54	75,1	2,95	97,6	1,04	76,1	3,21	54,7	3,63
LU	43,0	0,21	48,1	0,19	72,8	0,17	80,4	0,15	46,7	0,18
HU	32,8	4,33	78,9	3,14	98,0	0,90	74,6	3,35	56,6	4,14
NL	18,3	3,06	55,4	4,37	94,3	1,91	44,0	4,17	81,7	3,28
AT	44,8	3,73	69,2	2,85	86,3	2,41	77,9	2,66	61,4	3,31
PL	14,3	3,18	54,9	3,83	99,2	0,56	74,5	3,46	47,1	4,33
RO	36,1	3,84	90,3	2,85	95,9	1,88	65,8	3,64	66,9	3,68
SI	11,3	2,13	53,8	3,27	96,6	1,13	72,8	2,93	53,9	3,09
SK	24,3	3,27	28,8	3,34	95,5	1,44	82,2	2,37	53,6	3,85
SE	30,1	3,32	78,5	3,50	90,5	2,54	38,0	3,67	34,6	3,41
UK (1)	34,2	4,02	38,6	3,97	77,9	3,43	25,1	3,97	53,4	4,59
UK-SCT	17,1	3,65	68,1	4,01	91,5	1,92	10,7	2,70	44,8	4,72
IS	26,4	0,36	77,3	0,31	78,7	0,28	25,6	0,33	16,9	0,32
NO	24,2	3,21	30,8	3,38	96,3	1,16	28,2	3,88	17,6	4,01

Source: PIRLS, IEA.

UK (1): Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord

Les valeurs qui s'écartent de façon statistiquement significative ($p<0,05$) de la moyenne de l'UE sont indiquées en gras. «E.t» indique l'erreur-type.

Note explicative

Ce tableau illustre les réponses des enseignants à la question «Que faites-vous habituellement lorsqu'un élève prend du retard en lecture?»

- a) J'attends de voir si les résultats vont s'améliorer avec la maturité (colonne «attente»)
- b) Je consacre plus de temps au travail individuel avec cet élève (colonne «travail individuel»)
- c) Je demande à d'autres élèves de travailler en lecture avec l'élève qui éprouve des difficultés (colonne «aide d'autres élèves»)
- g) Je donne des devoirs pour aider l'élève à rattraper son retard (colonne «devoirs»)

Le tableau indique le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont répondu «oui» à la sous-question. Les réponses ne s'excluent pas mutuellement.

La colonne «rythme différent» indique les pourcentages d'élèves dont les enseignants ont choisi la deuxième option pour répondre à la question «Laquelle de ces affirmations décrit le mieux la façon dont vous utilisez des supports d'enseignement de la lecture aux différents niveaux de lecture?»

- (1) J'utilise les mêmes supports avec tous les élèves parce qu'ils ont tous le même niveau en lecture.
- (2) J'utilise les mêmes supports avec des élèves de niveaux différents, mais les élèves travaillent à des rythmes différents.
- (3) J'utilise les mêmes supports avec tous les élèves quel que soit leur niveau et je les fais travailler à la même vitesse.
- (4) J'utilise différents supports en fonction du niveau de lecture des élèves

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Annexe de la section 2.2; tableau 1. Corrélations significatives entre l'indice d'«enseignement de la lecture» et d'autres variables dans les pays participants de l'EU-27, 2006.

	Questions	Corrélation
Organisation des élèves	Création de groupes à capacités variables	0,19
	Enseignement individualisé de la lecture	0,21
	Les élèves travaillent de façon autonome sur la base d'un plan ou d'un objectif imposé	0,17
	Les élèves travaillent de façon autonome sur un objectif qu'ils choisissent eux-mêmes	0,16
Enseignement	Enseigner ou démontrer différentes stratégies de lecture aux élèves* (par exemple lecture rapide/survol, autocontrôle)	0,24
	Enseigner aux élèves des stratégies de décodage des sons et des mots*	0,25
	Enseigner un vocabulaire nouveau aux élèves de façon systématique	0,18
	Aider les élèves à comprendre le nouveau vocabulaire des textes qu'ils lisent	0,15
	Demander aux élèves de répondre à des questions de compréhension à la lecture dans un cahier de travail ou sur une fiche de lecture	0,17
	Demander aux élèves d'écrire quelque chose à propos de ce qu'ils ont lu ou en réaction à ce qu'ils ont lu	0,23
	Demander aux élèves de répondre à des questions orales concernant ce qu'ils ont lu ou d'en faire le résumé	0,15
	Demander aux élèves de faire un projet sur ce qu'ils ont lu (par ex. pièce ou projet artistique)*	0,22
	Faire passer un quiz ou un test écrit sur ce qu'ils ont lu*	0,14
	Demander aux élèves d'identifier les principales idées de ce qu'ils ont lu	0,15
	Demander aux élèves de comparer ce qu'ils ont lu avec les expériences qu'ils ont eues	0,20
	Demander aux élèves de comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres lectures*	0,21
	Demander aux élèves de prédire ce qu'il va se passer ensuite dans le texte qu'ils sont en train de lire*	0,15
	Demander aux élèves de faire des généralisations ou des déductions sur la base de ce qu'ils ont lu*	0,27
	Demander aux élèves de décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu	0,18
	Emmener ou envoyer les élèves dans une bibliothèque autre que celle de la classe	0,15
	Donner de la lecture dans le cadre des devoirs (quelle que soit la matière)	0,14
Supports	Utiliser des manuels	0,19
	Utiliser des séries de livres de lecture (par ex, pour lecteurs débutants et lecteurs à différents niveaux)*	0,17
	Utiliser des journaux et/ou magazines pour enfants	0,16
	Utiliser des textes écrits par les élèves	0,17
	Donner des histoires à lire aux élèves (par ex. fables, contes de fées, aventures, science-fiction, histoires de détectives)	0,20
	Donner des poèmes à lire aux élèves	0,22
Évaluation	Donner des pièces de théâtre à lire aux élèves	0,14
	Évaluer les performances en lecture des élèves par des questions à choix multiple portant sur les textes lus	0,18
	Évaluer les performances en lecture des élèves par des questions orales	0,15
	Évaluer les performances en lecture des élèves en discutant avec eux de ce qu'ils ont lu et du travail qu'ils ont effectué	0,16
	Utiliser l'évaluation pour adapter l'enseignement	0,16
	Utiliser l'évaluation afin de fournir des données pour les évaluations nationales ou locales	0,20
	Utiliser des portfolios (échantillons du travail des élèves, journal de lecture, etc.) dans le cadre de l'évaluation des progrès en lecture	0,18
Développement professionnel	Rencontrer les parents de l'enfant ou discuter avec eux de ses progrès en lecture	0,31
	Envoyer un compte rendu du niveau de lecture de l'enfant à ses parents	0,18
	Formation au travail portant directement sur la lecture ou l'enseignement de la lecture (par ex. théorie de la lecture, méthodes pédagogiques)*	0,26
	Lire des livres/revues pédagogiques généralistes*	0,19
	Lire des livres/revues sur la pédagogie de la lecture*	0,32
	Lire des livres pour enfants*	0,18

Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

* Les corrélations par système éducatif participant sont énumérées au tableau 2 des annexes.

Note explicative

Les échelles de Likert originales ont été inversées, de sorte que les valeurs plus élevées indiquent des réponses plus fréquentes. L'échelle n'a pas été inversée pour les questions «donner de la lecture dans le cadre des devoirs» et «formation au travail», puisqu'elles avaient déjà le sens correct.

Les comparaisons sont basées sur un test de signification statistique au niveau $p < 0,05$. Cela signifie que la probabilité de faire une déclaration erronée est évaluée à moins de 5 %.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Annexe de la section 2.2; tableau 2. Corrélations significatives entre l'indice d'«enseignement de la lecture» et d'autres variables par système d'éducation, 2006.

	Développement professionnel				Approches pédagogiques							
	Lire des livres/revues sur la pédagogie de la lecture	Lire des livres/revues pédagogiques généralistes	Lire des livres pour enfants	Formation au travail en lecture	Enseigner des stratégies de lecture	Comparer la lecture à d'autres choses qu'ils ont faites	Quiz ou test sur la lecture	Textes: séries	Enseigner des stratégies de décodage	Faire un projet sur ce que les élèves ont lu	Demander de faire des prédictions sur le texte	Faire des généralisations et des déductions
UE	0,32	0,19	0,18	0,26	0,24	0,21	0,14	0,17	0,25	0,22	0,15	0,27
BE fr	0,20	0,18	0,18	0,13	0,17	0,07	0,01	0,09	0,19	0,10	0,13	0,04
BE de	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
BE nl	0,22	0,09	0,18	0,14	0,20	0,32	0,18	0,07	0,05	0,08	0,25	0,29
BG	0,36	0,21	0,17	0,21	0,21	0,18	0,08	-0,01	0,23	0,14	0,14	0,17
CZ	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
DK	0,06	0,11	0,12	-0,03	0,07	0,04	0,15	0,06	0,11	0,01	0,05	0,07
DE	0,24	0,20	0,14	0,28	0,15	0,21	0,13	0,29	0,17	0,34	0,17	0,16
EE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
IE	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
EL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
ES	0,28	0,34	0,15	0,29	0,16	0,07	-0,01	0,16	0,10	0,26	0,17	0,10
FR	0,20	0,13	0,07	0,13	0,15	0,07	0,09	-0,11	0,09	0,04	-0,04	0,00
IT	0,32	0,11	0,36	0,31	0,17	0,28	0,09	0,14	0,18	0,22	0,24	0,38
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	0,27	0,28	0,15	0,25	0,23	0,17	0,28	0,20	0,13	0,27	0,13	0,12
LT	0,27	0,21	0,19	0,24	0,14	0,18	0,14	0,25	0,19	0,15	0,24	0,15
LU	0,19	0,17	0,10	0,10	0,15	0,13	0,09	0,15	0,09	0,19	0,09	0,16
HU	0,17	0,18	0,12	0,16	0,03	0,19	0,04	-0,06	0,16	0,04	0,00	-0,03
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	0,23	0,23	0,04	0,15	0,01	0,01	0,06	0,21	0,10	0,07	0,09	0,09
AT	0,19	0,16	0,07	0,10	0,13	0,14	0,15	0,21	0,12	0,09	0,17	0,27
PL	0,20	0,19	0,16	0,23	0,17	0,14	0,14	0,00	0,08	0,18	0,10	0,16
PT	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
RO	0,31	0,25	0,14	0,12	0,16	0,12	0,15	0,18	0,27	0,23	0,21	0,17
SI	0,33	0,28	0,17	0,18	0,28	0,13	0,20	-0,02	0,23	0,05	0,11	0,11
SK	0,09	0,08	0,02	-0,05	0,07	0,12	0,12	0,09		0,16	0,14	0,04
FI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
SE	0,09	-0,06	0,07	-0,01	0,25	0,11	0,18	0,22	0,17	0,04	0,06	0,05
UK-ENG/WLS/NIR	0,23	0	0,25	0,04	0,08	0,11	0,01	-0,08	0,00	-0,04	0,13	0,17
UK-SCT	0,16	0,18	0,05	0,02	0,23	0,18	0,02	0,08	0,10	0,15	0,16	0,08
IS	0,26	0,11	0,11	0,11	0,09	0,16	-0,19	0,04	0,30	0,03	-0,06	0,09
LI	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NO	0,28	0,27	0,14	0,33	0,03	0,18	0,20	0,21	0,07	0,16	0,17	0,12
TR	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Source: IEA, base de données PIRLS 2006.

x Pays ne participant pas à l'étude

Note explicative

Les valeurs qui s'écartent de zéro de façon statistiquement significative ($p<0,05$) sont indiquées en gras. Seules les variables présentant des corrélations significatives avec l'indice «enseignement de la lecture» dans au moins 10 systèmes éducatifs étudiés sont indiquées.

Les échelles de Likert originales ont été inversées, de sorte que les valeurs plus élevées indiquent des réponses plus fréquentes. L'échelle n'a pas été inversée pour la question «formation au travail», puisqu'elle avait déjà le sens correct.

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Annexe de la section 2.2; tableau 3. Impact perçu de la participation à des activités de DPC, par types, chez les enseignants de lecture, écriture et littérature au niveau CITE 2, par système d'éducation, 2008.

	Cours	Conférences	Programmes de qualification	Observations	Réseau	Recherche	Parrainage		Cours	Conférences	Programmes de certification	Observations	Réseau	Recherche	Parrainage
UE								LU	x	x	x	x	x	x	x
BE fr	x	x	x	x	x	x	x	HU	3,36	3,1	3,58	3,08	3,21	3,43	3,31
BE de	x	x	x	x	x	x	x	MT	2,84	2,76	3,67	2,95	2,89	3,32	2,77
BE nl	2,55	2,35	2,92	2,4	2,58	2,82	2,47	NL	x	x	x	x	x	x	x
BG	3,02	3	3,18	2,97	3,21	3,17	3,22	AT	2,88	2,61	3,29	2,7	2,76	3,33	2,91
CZ	x	x	x	x	x	x	x	PL	3,15	2,91	3,45	3,03	3,26	3,42	3,09
DK	3,27	3,19	3,81	3,13	3,33	3,46	3,1	PT	3,04	2,88	3,31	2,86	3	3,38	3,34
DE								RO	x	x	x	x	x	x	x
EE	3,09	2,87	3,31	2,87	3,13	3,31	2,97	SI	2,98	2,94	3,06	2,96	2,72	3,28	2,9
IE	3,04	3,01	3,54	3,11	2,98	3,32	2,99	SK	2,93	2,94	3,15	2,71	2,98	3,09	2,98
EL	x	x	x	x	x	x	x	FI	x	x	x	x	x	x	x
ES	2,92	2,88	3,04	3,04	3,04	3,32	3,02	SE	x	x	x	x	x	x	x
FR	x	x	x	x	x	x	x	UK	x	x	x	x	x	x	x
IT	x	x	x	x	x	x	x								
CY	x	x	x	x	x	x	x	IS	x	x	x	x	x	x	x
LV	x	x	x	x	x	x	x	LI	x	x	x	x	x	x	x
LT	3,19	3,08	3,24	3,26	3,15	3,25	3,18	NO	3	2,9	3,54	2,83	3,03	3,51	2,99
LU	x	x	x	x	x	x	x	TR	2,75	2,81	3,06	3,38	2,97	3,37	3,11

Source: OCDE, base de données TALIS 2008.

x Pays ne participant pas à l'étude

Note: Échelle de 1 à 4 (pas d'impact, faible impact, impact modéré, impact important).

Pour les erreurs-types, voir l'annexe disponible à l'adresse
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_fr.php.

Annexe de la section 1.4. Initiatives de lutte contre les difficultés en lecture: exemples de bonnes pratiques communiqués par les experts nationaux, 2009/2010.

Belgique – Communauté française

- Évaluation externe non certificative

Tous les trois ans, des évaluations externes sans certification portant sur les compétences à acquérir en lecture et en écriture sont organisées pour les élèves de 2^e et de 5^e année de l'enseignement primaire et de 2^e et 5^e année du secondaire. Ces évaluations permettent aux enseignants d'analyser les résultats de leurs élèves et d'utiliser ensuite les outils pédagogiques développés pour essayer de résoudre les problèmes mis en évidence par les résultats globaux.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24755>

- Des outils pour l'évaluation des compétences dans le domaine de la lecture

Des outils d'évaluation dans différentes matières sont mis à la disposition des écoles. Ils indiquent le type de tâches à proposer aux élèves et le niveau attendu à tel moment des études. Les enseignants peuvent utiliser ces outils tels qu'ils sont construits ou s'en inspirer pour construire leur propre évaluation des compétences de leurs élèves afin d'apprécier les progrès, de comprendre les difficultés, pour réajuster les démarches ou pour établir le bilan des acquis.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=24345>

Belgique – Communauté germanophone

- Projet de la Communauté de Burg Reuland (*Projekt der Großgemeinde Burg Reuland*)

En collaboration avec le personnel spécialisé du Centre d'aide à l'apprentissage et d'information sur la dyslexie (*Beratungsstelle für LRS e.V., Aachen-RFA*), les élèves identifiés par leurs enseignants comme ayant des difficultés d'apprentissage reçoivent un soutien personnalisé et ciblé. Ce soutien est adapté à la situation d'apprentissage de chaque élève. Les élèves reçoivent ce soutien en groupes de capacités homogènes en dehors de la classe mais pendant les heures normales de cours.

Belgique – Communauté flamande

- Projet IQRA (IQRA-Vlaanderen)

Ce projet vise à atténuer ou à prévenir les retards d'apprentissage des enfants issus de l'immigration. L'accent est également mis sur la maîtrise de la langue d'instruction.

<http://www.bredeschoolhetkeerpunt.be/index.php?section=1&page=27>

- Digibib (ADIBIB)

Ce projet de l'ONG «Die-s-Lekti-kus» s'attaque aux limites de la communication écrite chez les élèves normalement doués. Ces élèves peuvent obtenir de bons résultats à tous les niveaux pour autant qu'ils puissent compter sur le soutien d'outils de compensation. Ce projet vise à proposer ces outils à ces élèves. Il poursuit deux objectifs centraux: le développement et la mise au point d'outils techniques et la mise à disposition de livres numériques par une bibliothèque numérique, et la formation et le perfectionnement des enseignants et du personnel d'encadrement qui permettent aux élèves et aux enseignants d'utiliser ces outils.

<http://www.letop.be>

République tchèque

- Association Centre DYS de la République tchèque (*Dys-Centrum Česká republika*)

Les activités de ce centre sont axées sur des troubles précis de l'apprentissage et visent principalement à aider les enfants atteints de dyslexie. Il coopère avec les enseignants et autres travailleurs de l'éducation à différents endroits du pays.

<http://www.dyscentrum.org/>

- Programme Pas à Pas – Démarrer ensemble (*Začít spolu*)

Ce programme introduit dans les écoles maternelles et primaires des outils de travail qui permettent une approche personnalisée de l'apprentissage.

www.sbscr.cz

- Lire et écrire pour la réflexion critique (*Čtení a psaní ke kritickému myšlení*)

Dans certaines écoles primaires et dans le secondaire inférieur, des enseignants formés au programme «Lire et écrire pour la réflexion critique» organisent des ateliers pour encourager les élèves à lire, y compris les élèves éprouvant des difficultés en lecture.

<http://www.kriticemysleni.cz/aktuality.php>

Danemark

- Lecture en ligne à l'école (*E-læsing i skolen*)

Ce projet applique une technologie de lecture et d'écriture destinée aux élèves dyslexiques dans les écoles primaires et du secondaire inférieur de la municipalité de Holbæk. Son objectif est de faire en sorte que les élèves dyslexiques puissent fréquenter l'école dans les mêmes conditions que les autres élèves.

- Programme de proposition de mots pour les jeunes dyslexiques (*Ordforslagsprogram for unge ordblinde*)

Soutien informatique sous la forme d'un programme de propositions de mots qui contribue à améliorer l'orthographe et l'écriture des élèves dyslexiques.

Allemagne

- Analyse de la lecture avec test des mots-pièges (*Leseuntersuchung mit dem Stolperwörter-Test – LUST-1*)

Cette enquête analyse les difficultés en lecture en utilisant un test d'hésitation et s'efforce d'améliorer le niveau de culture en classe en promouvant une «culture de la lecture».

<http://www.agprim.uni-siegen.de/lust/>

- Commencer à lire – Initiative de lecture pour l'Allemagne (*LESESTART – Lese-Initiative für Deutschland*)

L'objectif est de renforcer la formation, le perfectionnement et le développement continu des enseignants de lecture.

<http://www.lesestartdeutschland.de/>

- LEKOLEM – Programme de promotion des compétences en lecture et du goût pour la lecture (*Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation*)

Ce programme intègre des tâches liées aux dimensions «détection de l'information» et «réflexion et interprétation» de la lecture. Il vise explicitement à promouvoir le goût de la lecture.

<http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2009/1513/>

Irlande

- Lecture en binômes

Pratique consistant à associer un lecteur de faible niveau à un autre lecteur pour une lecture coopérative visant à améliorer les compétences en lecture.

www.education.gov.ie

- Initiatives du *Junior Certificate School Programme* (JCSP), notamment *Drop Everything and Read, Word Millionaire et Make a book*

Programmes destinés aux élèves présentant un risque de décrochage. Bon nombre de ces élèves éprouvent des difficultés en lecture/écriture et en calcul, et ces programmes encouragent donc une approche globale de l'alphabétisation.

<http://jcsp.slls.ie/>

- *Junior Certificate School Programme* – Initiative de démonstration de bibliothèques

Subventions accordées à certaines écoles défavorisées en vue de créer ou d'agrandir une bibliothèque scolaire.

<http://jcspliteracy.Commission/library.php>

Grèce

- Évaluation des élèves souffrant de difficultés d'apprentissage – Crédit et normalisation de douze outils d'évaluation (Porpodas 2008) [*Εξετάζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών – Ανιχνευτικών Εργαλείων* (Πόρποδας 2008)]

Espagne

- Lecture et écriture pour tous (*Lectoescritura para todos*)

Cette initiative vise à promouvoir et à développer les compétences en lecture à l'école maternelle et primaire, et notamment parmi les groupes à risques qui éprouvent des difficultés à communiquer verbalement.

<http://www.educacion.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/innovacion/colinn011/colinn11pc.pdf>

- Prix nationaux pour la recherche et l'innovation en pédagogie (*Premios de Investigación e Innovación Educativa*)

Ces prix mettent notamment l'accent sur les difficultés en lecture. Par exemple, l'un de ces prix d'innovation a été récemment décerné à l'initiative «Lecture et écriture pour tous».

<http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=convie>

- Plan de renforcement, d'orientation et de soutien PROA (*Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo*)

Ce plan vise à améliorer les résultats scolaires des élèves par des mesures de soutien direct et indirect ou en dotant les écoles de ressources supplémentaires. Il comprend deux types de programme: 1) Le Programme de suivi dans les écoles, qui vise à améliorer les perspectives scolaires des élèves en difficulté (y compris en lecture) pendant le dernier cycle de l'enseignement primaire et dans les premières années de l'enseignement secondaire inférieur; 2) le Programme de soutien et de renforcement dans l'enseignement secondaire, visant à doter les écoles de moyens supplémentaires leur permettant d'améliorer de façon globale leur action pédagogique.

<http://www.educacion.es/educacion/comunidades-autonomas/programas-cooperacion/plan-proa.html>

France

- Programme personnalisé de réussite éducative

Les élèves qui risquent de ne pas acquérir les compétences requises à la fin d'un cycle sont soutenus par des actions personnalisées, notamment en français, en mathématiques ou dans d'autres langues, de façon à acquérir les connaissances et les compétences requises.

<http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-pdre.html>

- Coups de pouce

Programme intensif d'aide aux lecteurs débutants (1^{ère} année), tous les jours après l'école. Il vise à créer un dialogue entre les parents et l'école, à renforcer la confiance des parents dans leurs capacités en tant qu'éducateurs et à renforcer la confiance des enfants dans leurs capacités de réussite.

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Lire et faire lire

Programme visant à susciter le plaisir de lire par une coopération intergénérationnelle: des bénévoles de plus de 50 ans passent une partie de leurs temps libre avec des petits groupes d'enfants dans des centres de loisirs, des crèches, des bibliothèques, des écoles, etc. et lisent pour eux et avec eux.

<http://www.lireetfairelire.org/LFL/>

Italie

- Apprendre, communiquer, agir dans un réseau éducatif (*I care, Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa*)

Ce projet est consacré aux problèmes d'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés. Il vise à encourager, dans les écoles et à tous les niveaux d'enseignement, des actions systématiques et des activités de formation pour les enseignants et les chefs d'établissement axées sur certains aspects essentiels de la politique d'intégration.

<http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/icare/presentazione.shtml>

- Nouvelles technologies et handicap (*Nuove Tecnologie e Disabilità*)

Ce projet prévoit sept actions indépendantes mais coordonnées visant à intégrer l'enseignement spécial avec de nouveaux moyens technologiques afin de faciliter l'apprentissage et l'inclusion des élèves handicapés à l'école.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/ntd/allegati/studio_fattibilita.pdf

- E-Inclusion

Dans le cadre de ce projet, 110 écoles sélectionnées par un comité spécial reçoivent un financement pour mener des initiatives d'intégration en faveur des élèves des zones à risques et des élèves handicapés. Chaque école reçoit un soutien pour l'achat de matériel et de logiciels spécifiques.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/dgstudente/disabilita/e_inclusion/presentazione.shtml

Chypre

- Programme d'alphabétisation fonctionnelle (*Programma Alfavitismou*)

Ce programme vise à réduire l'échec scolaire et à prévenir le décrochage scolaire et l'exclusion sociale en développant les compétences de base des élèves, y compris leurs compétences en lecture, en renforçant leurs capacités d'expression, d'analyse et de communication personnelles ainsi que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes.

Lettonie

- Sites Internet créés par le Forum des idées (*Ideju Forums*)

Sites Internet proposant de nombreux livres pour enfants en version écrite ou audio, ainsi que des comptines, énigmes, des phrases difficiles à prononcer, etc. Ces ressources sont gratuites, et de nombreuses écoles utilisent ce site pour développer les compétences en lecture de leurs élèves.

www.pasakas.net

www.skazki.com

- Arrêté gouvernemental n° 335 (adopté le 6 avril 2010): «Règlements relatifs au contenu et à l'administration des tests centralisés nationaux» (*Ministrū Kabineta 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 'Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību'*)

Ces règlements prévoient des mesures de soutien en faveur des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, y compris les élèves ayant des difficultés en lecture, pendant les tests nationaux. Les enseignants sont également tenus de trouver des méthodes pour aider leurs élèves à progresser en lecture.

http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normativie_akti/MK335_06042010.PDF

Lituanie

- Programme national de promotion de la lecture (*Nacionalinė skaitymo skatinimo programa*)

Les objectifs de ce programme sont de soutenir financièrement différents projets et sous-programmes en lecture, de développer les compétences professionnelles des spécialistes de l'enseignement et de la promotion de la lecture, de soutenir la coopération interdisciplinaire et interinstitutionnelle et d'élaborer un système d'observation des besoins et des compétences en lecture.

http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=287765&p_query=&p_tr2=

- Service psychopédagogique de la municipalité d'Utena-SPP (*Utenos pedagoginė psichologinė tarnyba*)

Les spécialistes du PPS travaillent régulièrement avec les élèves éprouvant des difficultés en lecture.

http://www.ppt.utena.lm.lt/index.php?option=Commission_content&view=article&id=95&Itemid=55

Luxembourg

Données non disponibles

Hongrie

- Discussion permanente sur le développement de la lecture dans les programmes financés par le ministère des ressources nationales, l'Institut de recherche en linguistique et l'Académie hongroise des sciences (*Eszmecsere az olvasásfejlesztésről a Nemzeti Erőforrás Miniszterium és az MTA Nyelvtudományi Intézete által finanszírozott programokban*)

La Nouvelle revue pédagogique, les services de l'éducation et de pédagogie dans les langues et les arts, les différentes presses universitaires, les revues en ligne et les conférences locales et régionales participent tous activement à l'éducation des personnes peu familières avec les difficultés en lecture et publient des articles théoriques ou de recherche sur le développement de la lecture et la remédiation.

- Offices des conseillers pédagogiques (*Nevelési Tanácsadók*)

Les initiatives et programmes de l'Organisation des conseillers pédagogiques ainsi que les Offices locaux et régionaux des conseillers attirent l'attention sur les troubles de l'apprentissage et sur la nécessité d'examiner les possibilités de traitement. On peut citer en exemple le Groupe du conseiller pédagogique de l'arrondissement de Ferencváros, qui fournit des informations aux parents concernant les causes de ces problèmes et les traitements de remédiation.

<http://www.fernevtan.hu/szolgaltatasok/fejlesztes.htm>

- Institut Peto, Budapest (*Pető Intézet, Budapest*)

L’Institut Peto de Hongrie est une institution connue sur le plan international qui aide les enfants de 2 à 17 ans souffrant d’un handicap moteur à s’intégrer dans la société. Ses programmes complets apportent un soutien face à de nombreux handicaps différents. Son travail couvre également l’aide au développement de la lecture.

<http://peto.hu/>

Malte

- Identification des enfants à risques, approche globale de la lecture et des compétences essentielles, éducation complémentaire (enseignement de remédiation)

Des listes de vérification aident les enseignants à identifier les élèves qui éprouvent des difficultés. L’objectif est d’identifier rapidement les élèves éprouvant des difficultés en lecture et de leur apporter l’aide nécessaire sans devoir attendre une évaluation formelle.

- Soutien à l’enfant en classe

Des enseignants supplémentaires apportent un soutien régulier en classe et en dehors de la classe pour aider les élèves en difficultés.

- Aide à la transition des élèves dyslexiques

Des enseignants apportent un soutien aux enfants dyslexiques lors de leur transition de l’enseignement primaire à l’enseignement secondaire pour les aider à faire face aux exigences de l’école secondaire.

Pays-Bas

- *Masterplan Dyslexie*

Les activités menées dans le cadre du *Masterplan* ont pour but d’identifier les problèmes de lecture et la dyslexie et d’apporter une aide aux élèves souffrant de dyslexie dans toutes les écoles de l’enseignement primaire, secondaire et spécial. L’objectif général est de proposer des conseils rapides et adaptés.

www.masterplandyslexie.nl

- Prix Dr. Mommers

Le Prix Dr. Mommers est décerné aux écoles qui travaillent dur et avec succès pour améliorer la qualité de leur enseignement en lecture et en langue et qui encouragent les autres écoles à faire de même.

www.mommersprijs.nl

- Fondation Lire et Écrire (*Stichting Lezen en Schrijven*)

Cette fondation a pour objectif d’attirer l’attention sur les problèmes liés à l’alphabétisation, d’encourager le débat relatif à ces problèmes et de contribuer à les atténuer.

<http://www.lezenenschrijven.nl/>

Autriche

- Personnalisation sur la base de critères dans l’enseignement (initial) de la lecture (*Kriteriengeleitete Individualisierung im (Erst)Leseunterricht – KIL*)

Ce programme vise à individualiser le processus d’apprentissage de la lecture par la définition d’une série de critères que chaque élève doit respecter.

- Programme de lecture assistée par ordinateur pour les lecteurs en difficulté (*Diagnose- und Therapiesoftware für Lese- und Rechtschreibschwäche*)

Programme informatique de diagnostic et de remédiation pour les élèves éprouvant des difficultés en lecture au niveau secondaire. Les enseignants formés à l’utilisation de cet outil peuvent identifier les causes des problèmes de lecture et proposer une aide personnalisée.

<http://www.celeco.de/>

- École de la lecture, Tyrol (*Schule des Lesens, Tirol*)

Initiative du Conseil scolaire du Tyrol visant à soutenir des programmes de lecture au niveau secondaire pour les élèves éprouvant des difficultés en lecture et pour l’enseignement de la lecture de façon générale. Le site Internet propose des supports à télécharger et des exercices en ligne. L’équipe organise aussi des programmes de DPC pour les écoles.

http://www.legimus.tsn.at/sdl/index.html#schule_des_lesens.html

Pologne

- Concours d'orthographe – Le grand tableau de l'orthographe (*Konkurs Ortograficzny Wielkie Malowanie Ortografií*)

Ce concours vise à faire connaître les problèmes rencontrés par certains adultes en lecture et en écriture (notamment les problèmes d'orthographe et de dyslexie), à promouvoir de nouvelles méthodes pédagogiques et à encourager les enseignants à préparer leurs propres projets pédagogiques.

http://www.ptd.edu.pl/aktualosci/wielkie_malowanie_ortografii

- Journée de diagnostic logopédique gratuit (*Dzień Bezpłatnych Diagnoz Logopedycznych* – DBDL)

Cette action permet aux personnes souffrant de troubles de la parole de bénéficier d'un diagnostic professionnel gratuit. Elle a également pour but de diffuser des informations relatives aux thérapies logopédiques, d'organiser des consultations et de résoudre les difficultés en communication verbale.

<http://www.logopeda.org.pl/en/dbdl.php>

Portugal

- Réseau de bibliothèques scolaires (*Rede de Bibliotecas Escolares*)

La création de bibliothèques dans toutes les écoles permet d'entreprendre un travail de remédiation et de proposer différents types de livres et autres supports.

<http://www.rbe.min-edu.pt/>

- Plan national de lecture (*Plano Nacional de Leitura*)

Initiatives gouvernementales de promotion des habitudes de lecture et nombreuses initiatives de promotion de la lecture dans le cercle familial en concertation avec les écoles.

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

- Plan national d'enseignement du portugais (*Programa Nacional do Ensino do Português*)

Ce plan vise à améliorer l'enseignement du portugais au cours des quatre premières années de scolarité (le premier cycle d'*Ensino Básico*), notamment en ce qui concerne la compréhension à la lecture et la communication orale et écrite. Dans chaque école qui demande à participer à ce programme, un enseignant est sélectionné en vue d'une formation d'un an dans un établissement d'enseignement supérieur. L'année suivante, cet enseignant dispense la même formation à un groupe d'enseignants de son école.

<http://sitio.dqidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx>

Roumanie

- Cercles de lecture (*Cercuri de lectură*)

Activités visant à renforcer l'intérêt des élèves pour la lecture de loisir, quel que soit le contexte (à l'école ou en dehors de celle-ci), dans tous les cycles de l'enseignement.

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=meniu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrcrt=3

- Programme national de développement des compétences en lecture (*Programul Național pentru Dezvoltarea competențelor de lectură*)

L'objectif principal est de promouvoir la lecture dans tous les environnements (à l'école et en dehors de l'école) pour tous les enfants scolarisés.

<http://www.edu.ro>

- Le développement des compétences-clés – une condition de l'inclusion sociale. Un projet FSE (*Dezvoltarea competențelor cheie – premisa a incluziunii sociale*)

Ce projet a pour objectif d'améliorer les compétences-clés dans l'enseignement primaire par la création, le test, le lancement sous forme de pilote et la mise en œuvre d'un programme éducatif intégré visant à améliorer la qualité de l'enseignement au niveau du système.

<http://www.edu.ro/index.php/articles/c935/>

Slovénie

- Programme destiné aux enfants éprouvant des difficultés en lecture à l'école primaire Osnovna šola Dravlje, Ljubljana (*Program za otroke z brałnimi težavami v javni osnovni šoli Dravlje, Ljubljana*)

L'objectif est d'améliorer les compétences en lecture des élèves par l'apprentissage de nouveaux mots grâce à divers jeux de mots, de brefs exercices de concentration et de compréhension et la lecture de textes littéraires intéressants. Une fois par semaine, pratique de la lecture rapide et contrôle des progrès de chacun.

Slovaquie

- Conseil pédagogique et psychologique (*Pedagogicko psychologické poradenstvo*)
Aide proposée aux élèves souffrant de dyslexie, de dysorthographie et de difficultés à associer les sons aux syllabes. Cette aide repose sur la coopération entre les enseignants titulaires, les parents et le service de conseil.
- Assistants pédagogiques roms (*Rómsky asistent učiteľa*)
Ces assistants aident les enseignants titulaires dans leur travail avec les élèves roms afin de surmonter les difficultés qui résultent d'un environnement socialement défavorisé et d'aider ces enfants à acquérir des compétences de base en lecture, notamment en aidant les Roms à maîtriser la langue slovaque.

Finlande

- Enseignement spécial à temps partiel (*Osa-aikainen erityisopetus*)
Cet enseignement est proposé aux élèves qui éprouvent de légères difficultés d'apprentissage ou d'ajustement et qui ont besoin d'une assistance particulière, en petit groupe ou à titre individuel. L'objectif est d'apporter rapidement une aide efficace à ces élèves afin d'éviter les difficultés dans d'autres matières et pendant le reste de leur scolarité.
- Enseignement de remédiation (*Tukiopetus*)
Une forme de différentiation caractérisée par des tâches individuelles, une utilisation individualisée du temps, une orientation et des conseils. L'enseignement de remédiation commence dès la constatation des difficultés d'apprentissage, de façon à ce que l'élève ne prenne pas de retard dans ses études.
- Institut Niilo Mäki (*Niilo Mäki Instituutti*)
Cet institut fonctionne en tant qu'unité dans le travail pluridisciplinaire de recherche et développement sur les troubles de l'apprentissage. Son action vise principalement à éviter le plus rapidement possible que les jeunes se désintéressent de leur scolarité.

www.nmi.fi

Suède

- Site Internet de l'Agence nationale suédoise pour l'éducation (*Skolverket webbplats*)
Ce site Internet recueille des idées de projet et les présente sous une forme facilement accessible à tous les enseignants intéressés.

<http://www.skolverket.se/>

Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord ⁽¹⁰⁵⁾

- Angleterre – *Every Child a Reader* (ECaR)

Il ne s'agit pas d'une intervention spécifique, mais d'un modèle pour la réalisation de différentes interventions dans les premières années de l'enseignement primaire (entre 5 et 7 ans). La Vague 1, pour tous les enfants, assure un enseignement de qualité en classe qui développe les capacités d'expression orale et d'écoute ainsi que la conscience phonologique au moyen d'un programme systématique de décodage graphophonétique. La Vague 2, pour les enfants dont les résultats sont légèrement inférieurs aux attentes nationales à l'âge de six ans, assure un soutien supplémentaire au moyen de programmes d'intervention en petits groupes par un assistant pédagogique. La Vague 3, pour les enfants qui éprouvent de grandes difficultés à l'âge de six ans, propose une aide intensive et individuelle assurée par un enseignant ou un assistant pédagogique possédant une formation supplémentaire en enseignement aux enfants éprouvant des difficultés en lecture. *Reading Recovery* (voir ci-dessous) est l'intervention la plus intensive dans le cadre de la Vague 3.

[http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/224811](http://nationalstrategies.standards.dfes.gov.uk/node/224811)

⁽¹⁰⁵⁾ Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord): la période de référence pour les informations va d'octobre 2009 au 31 mars 2010.

- Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord – *Reading Recovery* (RR)

Reading Recovery est une intervention en lecture qui identifie les élèves de cinq ou six ans ayant les résultats les plus faibles afin de leur apporter une aide avant que les problèmes ne s'aggravent. Les enfants sélectionnés reçoivent des leçons particulières quotidiennes d'une demi-heure d'un enseignant spécialement formé qui assure un enseignement hautement interactif adapté aux besoins de chaque enfant. *Reading Recovery* a été utilisé dans différentes initiatives nationales et locales en Angleterre et dans d'autres parties du Royaume-Uni depuis son «importation» de Nouvelle-Zélande en 1990. Cette initiative est actuellement l'un des éléments-clés du programme ECaR en Angleterre (voir ci-dessus). Au pays de Galles, le financement central de *Reading Recovery* a été interrompu mais l'initiative continue de recevoir le soutien de certains pouvoirs locaux. En Irlande du Nord, un programme de formation des enseignants à *Reading Recovery* a été mis en œuvre de 1998 à 2006, et chaque *Education and Library Board* continue de recevoir un financement pour employer un agent formé à *Reading Recovery* et disponible pour aider les écoles et les enseignants dans chaque arrondissement scolaire.

<http://www.everychildachancetrust.org/ecar/index.cfm>

- Angleterre – Lire à six ans: la recette des meilleures écoles (*Reading by Six – how the best schools do it*)

L'inspection des écoles, Ofsted, a identifié 12 écoles primaires considérées comme des exemples de bonnes pratiques. Dans ces écoles, presque tous les enfants apprennent à lire, quelle que soit la situation sociale et économique de leur quartier, l'origine ethnique des élèves, la langue parlée à la maison et la plupart des besoins éducatifs particuliers ou des handicaps. Ofsted constate que la réussite de ces écoles s'explique par leur détermination à enseigner la lecture à tous les élèves et par leur approche rigoureuse et séquentielle du développement de la parole, de l'écoute et de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe par un enseignement systématique du décodage graphophonétique. Chacune de ces écoles affiche un degré élevé de cohérence et d'engagement à respecter l'approche choisie pour l'enseignement de la lecture. Dans cette perspective, le leadership assuré par le chef d'école et par le responsable de l'alphabétisation est un élément essentiel.

[http://www.ofsted.gov.uk\(Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted](http://www.ofsted.gov.uk(Ofsted-home/News/Press-and-media/2010/November/Reading-by-six-how-the-best-schools-do-it-Ofsted)

- Pays de Galles – assistants pédagogiques dans l'enseignement en langue galloise

Le recours à des assistants pédagogiques (*learning support assistants*, LSA) chargés d'aider les enseignants en classe est largement répandu au pays de Galles. L'inspection des écoles (Estyn) a mis en avant un exemple de bonnes pratiques dans l'utilisation des LSA dans une école de langue galloise dont la plupart des élèves sont issus de foyers dans lesquels le gallois n'est pas la langue maternelle. Les LSA, financés par le budget de l'école, apportent une aide individuelle de 15 à 20 minutes, trois fois par semaine, aux élèves identifiés comme ayant un retard d'un an en lecture. Ces séances donnent aux élèves l'occasion d'exercer et de renforcer leurs aptitudes en expression orale et de développer leurs compétences en lecture. Les enseignants et les LSA travaillent en étroite collaboration pour planifier et évaluer le travail et les progrès des élèves et pour maintenir un lien solide avec le travail effectué par les élèves en classe.

http://www.estyn.gov.uk/ThematicReports/best_practice_in_the_reading_and_writing_of_pupils_aged_five_to_seven_years.pdf

Royaume-Uni – Écosse

- Programme d'alphabétisation du West Dunbartonshire

Programme intensif d'intervention précoce (au niveau pré primaire et dans les deux premières années de l'école primaire) au moyen d'un support disponible dans le commerce adoptant une approche de «décodage graphophonétique synthétique». Ce programme vise à optimiser la compréhension précoce des phonèmes et la reconnaissance des mots par les enfants ainsi qu'à promouvoir la lecture pour le plaisir et une attitude positive à l'égard de cette activité.

<http://www.nationalliteracytrust.net/policy/Scotinitiatives.html#eradicates>

- North Lanarkshire: Projet pilote d'alphabétisation active

Programme visant à assurer des attentes élevées et des niveaux élevés d'alphabétisation pour tous, en accordant une attention particulière à la progression des élèves qui éprouvent des difficultés aux premiers stades du développement de la lecture.

<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthecurriculum/literacy/>

- Cercles littéraires et lecture pour le plaisir (*Literature Circles and Reading for Enjoyment*)

De petits groupes de quatre à six enfants se réunissent régulièrement en classe pour parler d'un livre qu'ils sont tous en train de lire. Cette approche encourage la lecture pour le plaisir en tirant parti des relations sociales qui se créent au sein du groupe d'élèves.

<http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/SRLitCir>

Islande

- Premiers pas dans l’alphabétisation (*Byrjendalæsi*)

L’initiative «Premiers pas dans l’alphabétisation» est une approche interactive d’enseignement de la lecture et de l’écriture en première et en deuxième année. Elle intègre les arts du langage, elle est inclusive et insiste sur l’utilisation de textes porteurs de sens, la collaboration, l’apprentissage par l’action et la métacognition. L’utilisation de cette approche permet de répondre aux besoins individuels en classe.

http://www.unak.is/skolathrounarsvid/page/skolathroun_blbladid

- Évaluation dans le cadre des examens coordonnés au niveau national en 4^e année (*Skimun í samræmdum prófum í 4. bekk*)

Une partie de l’examen national en néerlandais en 4^e année sert à identifier les élèves éprouvant des difficultés en lecture. Aucune note n’est donnée pour cette partie, seulement un commentaire succinct que les enseignants peuvent utiliser pour évaluer les compétences en lecture des élèves.

- Livres audio (*Hljóðbækur*)

«Námsgagnastofnun» est un organisme gouvernemental qui fournit aux écoles de l’enseignement obligatoire en Islande toutes sortes de supports pédagogiques. Les élèves de l’enseignement obligatoire qui éprouvent des difficultés en lecture peuvent télécharger gratuitement des livres audio depuis le site Internet de l’institution.

<http://www.nams.is/Languages/English-information/>

Norvège

- TRAS – Suivi précoce du développement du langage (*Tidlig Registrering av Språkutvikling*)

Ce projet vise à prévenir les troubles de la lecture et de l’écriture en identifiant les problèmes de langage dès les premières années (à l’école maternelle). Il s’agit d’une méthode dynamique d’observation et de travail avec les enfants.

http://lesesenteret.uis.no/frontpage/http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/boeker_og_hefter/article1989-588.html

- Projet de formation d’enseignants de la lecture de Skedsmo (*Leselærerprosjektet i Skedsmo*)

Ce projet vise à former des enseignants ordinaires pour en faire des professeurs de lecture sur la base d’un programme d’intervention en lecture.

<http://www.skedsmo.kommune.no/Hovedtema/Barnehage-og-Skole/>

- Tests nationaux de lecture de base aux niveaux 5 et 8 de l’enseignement primaire et du secondaire inférieur (*Nasjonale prøver i lesing, 5. og 8. Trinn*)

Ces tests nationaux sont conçus pour fournir des informations sur l’acquisition par les élèves des compétences de base correspondant aux objectifs d’apprentissage des programmes scolaires.

<http://www.udir.no/>

- Tests de d’évaluation en lecture (*Kartleggingsprøver i lesing*)

Les tests d’évaluation ont pour objectif de permettre aux enseignants et aux écoles d’identifier les élèves susceptibles de nécessiter un suivi adapté supplémentaire. L’évaluation des compétences de base en 1^{re}, 2^e et 3^e année d’école primaire fait partie du suivi des élèves et de la prévention du décrochage dans l’enseignement secondaire.

Annexe de la section 3.4. Principaux programmes de promotion de la lecture dans la société tels que décrits par les experts nationaux, 2009/2010.

Belgique – Communauté française

- Fureur de lire

Durée du programme: depuis 1991 – toujours en cours

Manifestation annuelle de promotion de la lecture, organisée principalement dans les bibliothèques publiques et les librairies. L'objectif est de promouvoir la lecture par des entretiens avec des auteurs et des illustrateurs, des marches en famille en racontant des histoires, des activités de lecture à voix haute aux enfants, des expositions de bandes dessinées, etc.

Organisme coordinateur / site Internet

Service général des lettres et du livre

<http://www.lettresetlivre.cfwb.be/>

- Lectomaton

Durée du programme: action continue

Lectomaton est une chaîne de lecture à partager toute l'année sur l'internet. Les participants lisent un extrait de texte de leur choix et s'enregistrent au moyen d'une webcam, d'un téléphone mobile, d'un magnétoscope, d'une caméra numérique, seuls ou en groupes, à la maison, dans la rue, dans une bibliothèque, dans une librairie.

Organisme coordinateur / site Internet

Service général des lettres et du livre

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=2826>

- Petite fureur

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

La «Petite fureur» est un concours organisé par la Communauté française pour encourager la lecture chez les enfants de 3 à 13 ans et promouvoir les auteurs et illustrateurs de Wallonie et de Bruxelles.

Organisme coordinateur / site Internet

Service général des lettres et du livre

<http://www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1443>

- Activités des bibliothèques publiques

Durée du programme: action continue

Les bibliothèques organisent différents événements autour du livre renseignés sur l'internet, et notamment les initiatives «Promenade des mots», «Mikado livres» et «Heure des aînés». Les bibliothèques publiques utilisent aussi un «bibliobus», un véhicule transformé permettant le prêt de livres et assurant un accueil confortable à tous les visiteurs et lecteurs.

Organisme coordinateur / site Internet

Service général des lettres et du livre

<http://www.bibliotheques.be/fr/homepage/> <http://www.bibliotheques.be/fr/agendas/> <http://www.bibliotheques.be/fr/bibliobus/>

- Foire du livre de Bruxelles

Durée du programme: depuis 1970 – toujours en cours

La Foire du livre de Bruxelles, est une «plate-forme de promotion des métiers du livre, une caisse de résonance qui encourage la lecture et suscite la curiosité». Parallèlement à la présentation de livres, les conférences (par exemple sur le livre numérique), les lectures par des auteurs et les animations (dont certaines ciblent les écoles) contribuent à mettre en avant le livre et la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Foire du livre de Bruxelles (asbl)

<http://www.flb.be/>

Belgique – Communauté germanophone

- Grandir avec des livres (*Mit Büchern groß werden*)

Durée du programme: depuis 1997 – toujours en cours

Initiative visant à souligner l'importance des livres pour le développement des enfants et à aider les parents à communiquer le plaisir de lire à leurs enfants. Les parents reçoivent des informations concernant les endroits de leur région où l'on peut emprunter des livres et participer à des activités de promotion de la lecture.

Organisme coordinateur / site InternetCentre média de la Communauté germanophone (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)www.medienzentrum.be

- Les «amitiés de la lecture» en Communauté germanophone (*Lesefreundschaften in der DG*)

Durée du programme: depuis 2003 – toujours en cours

Des bénévoles âgés de 10 à 75 ans offrent leur temps pour lire à et avec des groupes d'enfants, d'adultes, de personnes handicapées et âgées dans les écoles maternelles, les écoles, les maisons de repos, les bibliothèques ou à l'occasion d'événements particuliers.

Organisme coordinateur / site InternetCentre média de la Communauté germanophone (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)www.medienzentrum.be

- Atelier multiculturel en allemand (*Multikulturelles Deutschatelier*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Projet ciblant spécifiquement les femmes immigrées proposant des cours visant à renforcer leurs compétences linguistiques et en lecture.

Organisme coordinateur / site InternetLigue féminine (*Frauenliga*)<http://www.frauenliga.be/>

- Sac à dos littéraire (*Lesehits im Rucksack*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Projet organisé dans les écoles, avec des sacs à dos que les bibliothèques remplissent de livres adaptés aux différents âges. Le sac à dos est placé dans une classe où il reste pendant un mois. Les enfants lisent les livres, en discutent, écrivent des commentaires sur leurs livres préférés et les placent dans le sac à dos, qui passe ensuite à la classe suivante ou à une autre école.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre média de la Communauté germanophone (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*) en partenariat avec les bibliothèques et la compagnie des bus (TEC).

www.medienzentrum.be

- Charlotte chipote (*Leselotta Karotta*)

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Ce projet met en scène une poupée qui «habite» la bibliothèque et qui écrit une lettre aux enfants de l'école primaire qui commencent à apprendre à lire et à écrire. Les enfants sont invités à lui répondre et à devenir ses correspondants. À la fin de l'année scolaire, les élèves sont invités à rendre visite à leur correspondante à la bibliothèque pour la voir «chez elle» au milieu des livres.

Organisme coordinateur / site InternetCentre média de la Communauté germanophone (*Medienzentrum der Deutschsprachigen Gemeinschaft*)www.medienzentrum.be**Belgique – Communauté flamande**

- Plan opérationnel de renforcement de l'alphabétisation (*Strategisch Plan Geletterdheid Verhogen*)

Durée du programme: 2005-2011

Plan opérationnel visant à renforcer le degré d'alphabétisation de l'ensemble de la population par des recherches scientifiques, le développement d'un outil d'évaluation de l'alphabétisation, la promotion de la lecture et de l'écriture au travail et dans la politique sociale locale et un soutien financier au centre d'enseignement fondamental pour adultes.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation de la Communauté flamande

<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/371.pdf>

- Différents programmes de l'organisme national de promotion de la lecture (*Stichting Lezen*) visant à promouvoir une culture de la lecture

Durée du programme: depuis 1972 – toujours en cours

– Jury des enfants et de la jeunesse (*Kinderen- en jeugdjury*): le plus grand groupe de lecture du pays (www.kjv.be).

– Semaine du livre pour enfants (*Kinderboekenweek*): un festival annuel pour jeunes lecteurs (www.jeugdboekenweek.be).

- Le Défi du livre (*Fahrenheit 451 en de weddenschap*): méthode destinée aux jeunes de plus de quinze ans scolarisés dans l'enseignement professionnel et technique (www.boekenzoeker.org, www.deweddenschap.be).
- Tout le monde lit (*Iedereen leest*): encourage tout le monde à lire! (www.iedereenleest.be)

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Lezen: organisme national de promotion de la lecture

www.stichtinglezen.be

- Siouplait? (*Wablieft*)

Durée du programme: depuis 1984 – toujours en cours

Wablieft est le centre de promotion du langage clair et accessible (axé sur l'alphabétisation des adultes). Il a trois missions principales: publier un journal clair et facile à lire, conseiller les entreprises sur la rédaction de textes clairs et accessibles et la mise à disposition de livres faciles à lire destinés aux adultes.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Lezen: organisme national de promotion de la lecture

www.wablieft.be

- Book.be (Boek.be)

Durée du programme: action continue

Cette organisation coordonne par exemple le salon du livre flamand (www.boekenvak.be/boekenbeurs/loket/basisinfo) et le projet *Boekenbeestenbus* (<http://boekenbeesten.be>). Elle représente les libraires, importateurs de livres et éditeurs flamands. Elle mène des campagnes de promotion de la vente de livres, telles que www.boekenvak.be, www.boekenbank.be, etc.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Lezen: organisme national de promotion de la lecture

www.boek.be

- LOCUS

Durée du programme: action continue

Soutien aux bibliothèques et aux centres culturels et communautaires locaux. Organisateur de la Semaine de la bibliothèque.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Lezen: organisme national de promotion de la lecture

www.locusnet.be

Bulgarie

- Programme national «Pour prendre soin de tous les élèves» – Module «assurant une formation supplémentaire aux élèves afin d'améliorer leurs résultats dans les matières de l'enseignement général» (*Национална программа „С грижа за всеки ученик“ – Модул „Осигуряване на допълнително обучение за ученици, насочено към подобряване на техните постижения по основните предмети в училище“*)

Durée du programme: depuis 2008 – toujours en cours

Ce module poursuit les objectifs suivants:

- offrir des possibilités de cours supplémentaires aux enfants qui éprouvent des difficultés à assimiler le contenu pédagogique;
- encourager les enseignants à travailler avec les élèves en tenant compte de leurs capacités et intérêts individuels;
- promouvoir l'application d'approches innovantes dans l'enseignement et l'apprentissage pour les enfants possédant des aptitudes différentes.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sciences

http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2010opl8_s-grizha.pdf

- Champion de lecture (*Бъди грамотен*)

Durée du programme: depuis 2009 – toujours en cours

Une campagne nationale sur l'internet visant à relever le niveau général d'alphabétisation des jeunes en les faisant participer à des «concours d'alphabétisation».

Organisme coordinateur / site Internet

Portail éducatif – Akademika

www.akademika.bg

- La Grande lecture (*Голямото четене*)

Durée du programme: octobre 2008 à mars 2009

Cette campagne nationale à la télévision nationale bulgare a permis aux particuliers de voter et de choisir leur roman favori de la littérature bulgare et mondiale. L'objectif était de renforcer l'intérêt du public pour la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Télévision nationale bulgare

www.bnt.bg

République tchèque

- Chaque Tchèque lit aux enfants (*Celé Česko čte dětem*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Projet encourageant les parents à lire à voix haute à leurs enfants pour leur donner des habitudes de lecture qu'ils garderont à l'âge adulte. Outre les parents, des acteurs, des chanteurs, des écrivains, des personnalités sportives, des responsables politiques, etc. se rendent dans les bibliothèques, les librairies et les hôpitaux et lisent des livres aux enfants.

Organisme coordinateur / site Internet

Celé Česko čte dětem, organisation sans but lucratif (*Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost*)

<http://www.celeceskocetedetem.cz/>

Description du programme en anglais: <http://www.celeceskocetedetem.cz/gb/>

- Enquête publique SUK – Nous lisons tous (*Anketa SUK – Čteme všichni*)

Durée du programme: depuis 1993 – toujours en cours

Ce programme vise à promouvoir la lecture et la littérature contemporaine pour enfants par une enquête publique au cours de laquelle les enfants votent pour leur livre favori parmi les publications de l'année précédente. Il fournit des informations aux enseignants et aux bibliothécaires concernant une littérature pour enfants de qualité.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque nationale éducative Comenius – un département de l'Institut d'information sur l'éducation (*Národní pedagogická knihovna Komenského – divize Ústavu pro informace ve vzdělávání*)

<http://www.npkk.cz/>

- Je lis déjà – Un livre pour l'élève de première année (*Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka*)

Durée du programme: depuis 2009 – toujours en cours

Dans ce programme, les élèves de première année visitent une bibliothèque et participent à diverses activités de promotion de la lecture (rencontres avec des auteurs, expositions de livres, discussion de livres, etc.) afin de développer leurs compétences en lecture dès le début de leur scolarité, d'encourager les habitudes de lecture et d'utiliser les bibliothèques publiques ou scolaires comme sources d'information.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque nationale éducative Comenius – un département de l'Institut d'information sur l'éducation. Ce projet reçoit le soutien du Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports.

<http://www.npkk.cz/>

- Une nuit avec Andersen (*Noc s Andersenem*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Initiative organisée dans les bibliothèques: une nuit d'aventures, de lecture de contes de fées, de concours, de jeux et de surprises pour susciter l'intérêt des enfants pour la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Association des bibliothécaires et des professionnels de l'information de République tchèque (*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky – SKIP*)

http://skip.nkp.cz/english/index_e.htm

Description du programme en anglais: <http://www.nocsandersenem.cz/english.html>

- Grandir avec le livre (*Rosteme s knihou*)

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Ce projet destiné aux enfants d'école maternelle et d'école primaire vise à développer et à renforcer leur attitude positive envers la littérature et les livres, à améliorer leurs compétences en lecture et leurs compétences de communication et à enrichir leur culture générale.

Organisme coordinateur / site Internet

Association des libraires et des éditeurs tchèques (Svaz českých knihkupců a nakladatelů – SČKN)

<http://www.sckn.cz/>

<http://www.rostemesknihou.cz/>

Description du programme en anglais: http://www.svetknihy.cz/userdata/files/rsk_en.ppt

Danemark

- Bookstart (*Bogstart*)

Durée du programme: 2009-2012

Programme axé sur l'importance de la stimulation précoce du langage. Il aide les parents à inculquer à leurs enfants les bases de l'acquisition de la lecture en leur offrant une série de livres ainsi que des CD de musique et de lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Agence danoise des bibliothèques et des médias (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/bogstart/>

Description du programme en anglais: <http://www.bibliotekogmedier.dk/english/bookstart-program/>

- Plaisir de lire (*Læselyst*)

Durée du programme: 2008-2010

Ce programme vise à encourager le plaisir de lire chez les enfants grâce à toute une gamme d'initiatives et d'activités, parmi lesquelles des bibliothèques dans les écoles maternelles, des campagnes nationales de promotion de la lecture auprès des écoliers et des activités littéraires pour les jeunes.

Organisme coordinateur / site Internet

Agence danoise des bibliothèques et des médias en collaboration avec le ministère de la culture, le ministère de l'éducation et le ministère de l'intérieur et des affaires sociales (*Styrelsen for Bibliotek og Medier, Kulturministeriet, Undervisningsministeriet, Indenrigs- og Sundhedsministeriet*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/laeselyst/>

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Bibliothèques dans les écoles maternelles – dans le cadre du programme «Plaisir de lire» (*Børnehavebiblioteker. Læselyst*)

Durée du programme: 2008-2010

Les bibliothèques des écoles maternelles contribuent à démocratiser l'accent des enfants et des parents aux livres et à d'autres documents, dans la mesure où ils donnent à tous les enfants un accès égal au livre et à la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Agence danoise des bibliothèques et des médias (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

<http://www.bibliotekogmedier.dk/biblioteksomraadet/fokusomraader/boern/boernehavebiblioteker/>

- Campagnes nationales de lecture pour les écoliers – dans le cadre du programme «Plaisir de lire» (*Nationale kampagner for skolebørn. Læselyst*)

Durée du programme: 2008-2010

Manifestations et concours organisés par les bibliothèques en collaboration avec les écoles afin de susciter le plaisir de lire chez les enfants et de donner aux enfants la possibilité de montrer l'exemple à leurs camarades de classe en matière de lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Agence danoise des bibliothèques et des médias (*Styrelsen for Bibliotek og Medier*)

http://www.bibliotekogmedier.dk/emneord/emne/?tx_lfcategoriesfe_pi5%5BshowUid%5D=168&cHash=98eb4a4d1b

- Centre national de la lecture (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

Durée du programme: 2006-2009

Ce centre mène différents projets de collecte, de production et de communication d'informations concernant la maîtrise de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre national de la lecture (*Nationalt Videncenter for Læsning*)

<http://www.videnomlaesning.dk/frontpage.aspx>

Allemagne

- Fondation pour la lecture (*Stiftung Lesen*)

Durée du programme: depuis 1988 – toujours en cours

La Fondation organise des manifestations, des campagnes et des concours pour promouvoir les compétences en lecture dans l'ensemble de la population.

Organisme coordinateur / site Internet

Bund / Länder

<http://www.stiftunglesen.de>

- Forum de promotion de la lecture (*Forum Leseförderung*)

Cette initiative regroupe des études, des informations et des approches pratiques pour promouvoir le débat public relatif à la promotion de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Landesbildungsserver Baden-Württemberg

http://www2.schule-bw.de/foren/index.php?bn=lbs_lesefoerderung

- Enseignants en ligne (*Lehrer-online*)

Cette initiative offre des «paquets lecture» aux bibliothèques des écoles et des classes pour aider les enseignants à promouvoir la lecture en tant que compétence culturelle dans un monde de médias numériques.

<http://www.lehrer-online.de>

- Lire en Allemagne (*Lesen in Deutschland*)

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Ce site Internet compile, présente et met régulièrement à jour une vue d'ensemble de tous les projets, campagnes, initiatives, actions et acteurs impliqués dans la promotion de la lecture dans chaque Land. L'objectif est de regrouper et de diffuser largement ces informations afin d'encourager et de soutenir la promotion de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Institut allemand de recherche internationale en pédagogie (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – DIPF*)

<http://www.lesen-in-deutschland.de>

Estonie

- La lecture, c'est chouette (*Lugemine on mõnus*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Ce programme invite les enfants à discuter de livres en ligne afin de promouvoir une culture de la lecture, de développer les compétences en lecture et la capacité d'analyse, d'inclure les enfants malentendants et les enfants russophones et de combiner la lecture et l'intérêt des enfants pour les ordinateurs.

Organisme coordinateur / site Internet

Association estonienne pour la lecture (*Eesti lugemisühing*)

www.lom.edu.Europe/

- Nid de lecture (*Lugemispesa*)

Durée du programme: depuis 2004 – toujours en cours

Les enseignants sont formés à la lecture d'histoires et à la création d'un environnement propice à la lecture – un nid de lecture – afin de promouvoir l'intérêt des enfants pour la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Association estonienne pour la lecture (*Eesti lugemisühing*)

www.lugemisyhing.Europe/pesa/lugemispesa_index.htm

Irlande

- Festival du livre pour enfants

Durée du programme: depuis 1990 – toujours en cours

Une célébration nationale des livres pour enfants et de la lecture, organisée chaque année au mois d'octobre, qui vise à faire prendre conscience de la valeur et de l'importance des livres pour les jeunes. Des événements sont organisés dans les bibliothèques, les écoles, les librairies et les centres communautaires: lectures par les auteurs, ateliers avec les illustrateurs, séances de contes, concours et quizzes.

Organisme coordinateur / site Internet

Children's Books Ireland

www.childrensbooksireland.ie

Library Association of Ireland Youth Libraries Group

www.libraryassociation.ie

- «Zones d'apprentissage» dans les bibliothèques publiques municipales de Dublin

Durée du programme: depuis mars 2007 – toujours en cours

Dans ce programme, les bibliothèques mettent des ressources ciblées à la disposition des écoles de l'enseignement primaire pour les recherches nécessaires à leurs devoirs, créent un espace d'étude dédié aux devoirs et proposent des mesures d'assistance pour encourager l'apprentissage et la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Dublin City Public Libraries

www.dublincitypubliclibraries.ie

- Programme de lecture en famille

Durée du programme: depuis 2008 – toujours en cours

Dans ce programme, les bibliothèques publiques donnent ou prêtent des livres aux centres d'accueil des enfants et organisent des événements pour faire connaître les livres et la lecture aux enfants dès leur plus jeune âge et pour faire connaissance avec les parents et les personnes chargées de l'accueil des enfants.

Organisme coordinateur / site Internet

Dublin City Public Libraries

www.dublincitypubliclibraries.ie

- «Histoire locale pour les écoliers» des bibliothèques municipales de Dublin

Durée du programme: depuis 2008 – toujours en cours

Ce programme vise à présenter l'histoire des bâtiments de Dublin dans un format adapté aux élèves d'école primaire.

Organisme coordinateur / site Internet

Dublin City Public Libraries

www.dublincitypubliclibraries.ie

Grèce

- Club du livre / groupes de lecture dans toute la Grèce et à Chypre (*Λέσχη βιβλίου / Ομάδες ανάγνωσης ανά την Ελλάδα και Κύπρο*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Clubs du livre / groupes de lecture qui encouragent une culture de la lecture et permettent aux lecteurs de découvrir la littérature contemporaine.

- Programme d'événements en soutien aux librairies (*Πρόγραμμα εκδηλώσεων για την υποστήριξη βιβλιοπωλείων*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Des événements culturels autour du livre pour aider les librairies, encourager la vente de livres et la lecture et soutenir le travail des auteurs et leur permettre de dialoguer plus facilement avec leurs lecteurs.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre national du livre de Grèce (EKEB)

- Poésie en mouvement: célébration de la Journée mondiale de la poésie (*Η ποίηση σε κίνηση: Εορτασμός της Παγκόσμιας Ημέρας Ποίησης*)

Durée du programme: 2002-2008

Campagne de promotion de la lecture organisée dans différents moyens de transport (métro, bus, trains, aéroports) pour attirer les jeunes lecteurs, renforcer leur intérêt pour la lecture et leur faire découvrir la poésie dans leur vie quotidienne.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre national du livre de Grèce (EKEBI)

- Écrivains et illustrateurs à l'école (*Συγγραφείς και εικονογράφοι στο σχολείο*)

Durée du programme: de septembre 2009 à juin 2010

Les écoles (de la première à la troisième année) organisent la visite d'écrivains et d'illustrateurs qui viennent parler de leur travail et promouvoir la littérature auprès des écoliers.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre national du livre de Grèce (EKEBI)

- Expositions mobiles (*Κινητές εκθέσεις*)

Durée du programme: action continue

Des expositions mobiles de littérature grecque sont prêtées à des organisations éducatives comme les écoles, les bibliothèques et les organisations culturelles pour permettre au public de découvrir l'œuvre des grands auteurs grecs.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre national du livre de Grèce (EKEBI)

Espagne

- Campagne d'incitation à la lecture «Maria Moliner» (*Campaña de animación a la lectura 'María Moliner'*)

Durée du programme: depuis 1998 – toujours en cours

Cette mesure d'encouragement à la lecture poursuit trois objectifs principaux: collaborer avec les entreprises locales pour mettre sur pied des projets d'incitation à la lecture dans les petites communes; améliorer les collections de littérature pour la jeunesse et les enfants des bibliothèques municipales; créer une base de données d'expériences en promotion de la lecture dans les zones faiblement peuplées.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de la culture, sous-direction générale des livres, de la lecture et de la littérature espagnole

- Service d'orientation de la lecture (*Servicio de Orientación de Lectura – S.O.L.*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Ce site Internet a pour objectif de soutenir l'apprentissage et d'améliorer la lecture au sein de l'école et de la famille. Il recommande des livres et accompagne et guide les visiteurs en fonction de leurs questions et de leurs intérêts.

Organisme coordinateur / site Internet

Fédération des associations espagnoles d'éditeurs et ministère de la culture (*Fundación Germán Sánchez Ruipérez*)

- Promotion des bibliothèques publiques (*Potenciación de las bibliotecas públicas*)

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours

Ce programme a pour objectif de construire et de moderniser les immeubles, les installations et l'équipement des bibliothèques publiques et de les adapter afin de les rendre plus confortables et attrayantes et de permettre aux citoyens de se rapprocher de la culture, des loisirs, de l'éducation et de l'information.

Organisme coordinateur / site Internet

Sous-direction générale de coordination des bibliothèques (ministère de la culture) en collaboration avec les services des bibliothèques des communautés autonomes.

- Promotion des habitudes de lecture dans les écoles (*Fomento del hábito lector en centros docentes*)

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours

Cycles de conférences par des écrivains espagnols de différents genres, organisés dans les écoles secondaires et les universités pour rapprocher la production littéraire actuelle des élèves/étudiants et promouvoir leurs habitudes de lecture en s'appuyant sur la vision des auteurs sur leur propre œuvre.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de la culture, sous-direction générale pour la promotion des livres, de la lecture et de la littérature espagnole

- Actions de sensibilisation et collaboration avec d'autres institutions (*Acciones de concienciación y colaboración con otras instituciones*)

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Initiatives visant à promouvoir les habitudes de lecture dans les écoles et les bibliothèques publiques ou les institutions directement concernées par la lecture, mais aussi à impliquer d'autres organisations publiques et privées dans le développement des habitudes de lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Autorité nationale: ministère de la culture, sous-direction générale pour la promotion des livres, de la lecture et de la littérature espagnole

France

- Favoriser l'égalité des chances à l'école – Coup de pouce clé

Durée du programme: depuis 1985 – toujours en cours

Programme intensif d'aide aux lecteurs débutants (1^{ère} année), tous les jours après l'école. Il vise à créer un dialogue entre les parents et l'école, à renforcer la confiance des parents dans leurs capacités en tant qu'éducateurs et à renforcer la confiance des enfants dans leurs capacités de réussite.

Organisme coordinateur / site Internet

Association pour favoriser l'égalité des chances à l'école – Apfée

<http://www.coupdepoucecle.fr/>

- Lire et faire lire

Durée du programme: depuis 1999 – toujours en cours

Programme visant à susciter le plaisir de lire par une coopération intergénérationnelle: des bénévoles de plus de 50 ans passent une partie de leur temps libre avec des petits groupes d'enfants dans des centres de loisirs, des crèches, des bibliothèques, des écoles, etc. et lisent pour eux et avec eux.

Organisme coordinateur / site Internet

Ligue de l'enseignement et UNAF – Union nationale des Associations familiales

www.laligue.org

- L'accompagnement éducatif

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Soutien éducatif aux élèves des écoles situées dans des zones défavorisées. Différentes initiatives menées dans ce contexte sont axées sur la promotion des livres et de la lecture parmi les élèves.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation nationale (direction générale de l'enseignement scolaire), rectorats, inspections académiques (pour l'enseignement primaire), établissements scolaires

- Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV

Durée du programme: depuis 1991 – toujours en cours

Des étudiants bénévoles apportent un soutien aux enfants en difficulté scolaire et sociale. Ce programme a notamment pour objectif d'aider les enfants et les parents à participer à la culture littéraire et à découvrir les ressources disponibles dans leur quartier, par exemple les bibliothèques.

Organisme coordinateur / site Internet

Association de la Fondation Étudiante pour la Ville – AFEV

Italie

- Laboratoires (*Laboratori*)

Durée du programme: 2005-2009

Ateliers Internet destinés aux enfants et aux jeunes pour encourager une culture du livre, de la bibliothèque et de la lecture et faire connaître les œuvres de fiction et les livres factuels liés à l'enseignement et aux différentes matières.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre pour le livre et la lecture (*Centro per il libro e la lettura*)

<http://www.cepell.it/>

- L'ami livre (*Amico libro*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Programme visant à promouvoir une culture du livre dans les écoles, à insuffler la passion de la lecture aux jeunes et à encourager des initiatives à travers le pays pour faire connaître le plaisir de lire aux jeunes de tous âges.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation et de la recherche (*Ministero dell'Istruzione e della Ricerca – MIUR*), en collaboration avec l'Association nationale des communes italiennes (*Associazione Nazionale Comuni Italiani – ANCI*), l'Union des provinces italiennes (*Unione Province Italiane – UPI*) et l'Association italienne des éditeurs (*Associazione Italiana Editori – AIE*).

http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro

- Service bibliothécaire national (*Servizio bibliotecario nazionale*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Système coopératif basé sur un réseau national de bibliothèques visant à surmonter la fragmentation des structures des bibliothèques.

Organisme coordinateur / site Internet

Le réseau italien de bibliothèques est soutenu par le MiBAC, les régions et les universités; il est coordonné par l'Institut central pour le catalogue unique des bibliothèques italiennes (*Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle Biblioteche Italiane – ICCU*).

<http://opac.sbn.it/>

- Né pour lire (*Nati per leggere*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

«Né pour lire» est un programme visant à renforcer le goût de la lecture chez les très jeunes enfants (0-6 ans). L'organisation de ce programme repose sur une plus grande décentralisation, sur la création d'un réseau destiné à s'étendre toujours plus afin de toucher le plus grand nombre possible de réalités locales. Les membres de ce réseau sont des bibliothécaires, des pédiatres, des enseignants et des associations.

Organisme coordinateur / site Internet

Promotion assurée par les organisations professionnelles et culturelles des bibliothécaires et des pédiatres (*Associazione Culturale Pediatri – ACP, Associazione Italiana Biblioteche – AIB, Centro per la salute del Bambino – CSB*)

<http://natiperleggere.it>

- La lecture est la nourriture de l'esprit: faites passer! (*Leggere è il cibo della mente: passaparola!*)

Durée du programme: 2009

Cette campagne comprend des spots publicitaires à la télévision et à la radio, des publicités dans la presse et sur l'Internet ainsi que des affiches. Elle a pour objectif de sensibiliser à l'importance de promouvoir et d'encourager la lecture sous toutes ses formes et à tous les âges.

Organisme coordinateur / site Internet

Présidence du Conseil des ministres

<http://www.governo.it/Notizie/Palazzo %20Chigi/dettaglio.asp?d=57844>

Chypre

- Promotion de l'alphabétisation dans les écoles participant au programme «Zone d'action pour l'éducation» (*Προώθηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου*)

Durée du programme: depuis 2003 – toujours en cours

Programme sous forme de classes pour l'enseignement du grec et des compétences en lecture de base aux enfants et aux parents issus des milieux socio-économiques défavorisés, faiblement éduqués ou dont la langue maternelle n'est pas le grec.

Organisme coordinateur / site Internet

Zone d'action pour l'éducation en collaboration avec le centre d'éducation des adultes (*Θεαμός Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού*)

<http://www.moec.gov.cy/dde/ep-zep.html>

Lettonie

- Jury des enfants: programme national de promotion de la lecture (*Bērnu žūrija: Nacionālā lasīšanas veicināšanas programma*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Ce programme poursuit les objectifs suivants: stimuler le plaisir de lire chez les enfants et les jeunes; respecter le choix des enfants; créer un prix littéraire dont les enfants choisissent le lauréat; développer une collaboration au niveau national pour soutenir les activités locales de promotion de la lecture; souligner les avantages des compétences en lecture; proposer aux enfants les dernières œuvres littéraires et leur donner l'occasion de mettre à profit leurs moments de loisir.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque nationale de Lettonie (Centre de littérature pour les enfants) et, au niveau régional, bibliothèques publiques centrales régionales

www.bernuzurija.lv

- Portail des contes de fée (*Pasaku portāls*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Projet en ligne visant à promouvoir la lecture, à renforcer l'intérêt des enfants et des adolescents pour la littérature et le patrimoine culturel et à promouvoir la créativité par l'utilisation des technologies modernes, de l'internet et de différents formats – texte, audio, vidéo et image.

Organisme coordinateur / site Internet

Forum *Ideju* (ONG – Association)

www.pasakas.net

- Projet «Book start» (*Grāmatu starts*)

Durée du programme: à partir de 2007-2008, 2010

Programme dans les bibliothèques visant à attirer l'attention des jeunes parents, à vulgariser les services de bibliothèques pour les familles, à promouvoir une attitude positive de la société à l'égard des enfants, de la culture des parents et des enfants, et à créer un livre d'images pour la promotion de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre pour la littérature enfantine de la Bibliothèque nationale de Lettonie

- Projet des livres «loup blanc» (*Baltā Vilka grāmatas*)

Durée du programme: 2007-2008

Diverses manifestations annuelles parmi lesquelles des lectures, des concours, des voyages, des camps d'été, pour attirer l'attention du public sur la lecture de livres lettons à la fois beaux et intéressants par les enfants et pour renforcer la diversité et la qualité des livres pour enfants commercialisés en Lettonie, afin de les rendre plus contemporains et mieux adaptés aux besoins des enfants d'aujourd'hui.

Organisme coordinateur / site Internet

L'antenne lettone d'IBBY réalise le projet des livres «loup blanc» en collaboration avec le Centre pour la littérature enfantine de la Bibliothèque nationale de Lettonie, l'Union des écrivains de Lettonie, plusieurs bibliothèques nationales, des établissements d'enseignement supérieur, des musées, des théâtres et les grands groupes médiatiques lettons.

www.ibby.org/index.php?id=436

- Année de la lecture 2010 (*Lasīšanas gads 2010*)

Durée du programme: depuis février 2010 – toujours en cours

L'Année de la lecture a pour objectif principal de mettre la lecture au goût du jour en tant que partie intégrante du développement personnel, de susciter l'intérêt pour différents livres et de promouvoir le débat sur les livres en passant par différents médias: l'internet, l'affiche, différentes activités et événements de style «guerilla». L'Année de la lecture a été créée pour réunir les différentes organisations actives dans le domaine de la lecture et pour faire découvrir la diversité des livres à tout âge, et encourager les gens à lire plus et à essayer de lire des livres qu'ils auraient peut-être évités par le passé.

Organisme coordinateur / site Internet

Agence publicitaire «Publicis Riga»

www.vairaknekavienadzive.lv

Lituanie

- Programme national de promotion de la lecture (*Skaitymo skatinimo programa*)

Durée du programme: fin 2006-2011

Différentes initiatives (campagnes, concours, prix, formations, ateliers, salons, etc.) visant à encourager les personnes de tous les âges et de tous les groupes sociaux à lire plus, à lire mieux et à rehausser le prestige de la lecture; à augmenter le nombre de lecteurs réguliers et à contribuer ainsi à l'éducation de citoyens créatifs et responsables possédant des capacités de réflexion critique.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de la culture de la République de Lituanie (*Lietuvos Respublikos kultūros ministerija*)

<http://www.muza.lt/>

<http://www.skaitymometai.lt>

- Élection et prix du livre de l'année (*Metų knygos rinkimai*)

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Programme impliquant l'ensemble de la société dans la lecture et l'élection des meilleurs livres de l'année. Il vise à susciter l'intérêt de l'ensemble de la population pour la littérature moderne lituanienne et à rehausser le prestige de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque nationale Martynas Mažvydas de Lituanie (*Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka*)

<http://www.lnb.lt/>

<http://metuknygosrinkimai.skaitymometai.lt>

- Bibliothèques pour l'innovation (*Bibliotekos pažangai*)

Durée du programme: 2008-2012

Ce programme a pour principal objectif, grâce au renforcement et à l'utilisation des capacités des bibliothèques publiques, de parvenir à une meilleure utilisation des technologies de l'information au sein de la population lituanienne, et notamment de la population rurale et des groupes socialement à risques, pour l'obtention d'informations et la communication.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre lituanien d'expositions et de congrès LITEXPO (*Lietuvos parodų centras LITEXPO*)

<http://www.litexpo.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Salon du livre de Vilnius (*Vilniaus knygų mugė*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Ce salon annuel du livre poursuit les objectifs suivants: présenter aux lecteurs une variété de publications nationales; créer des occasions de nouer de nouvelles relations d'affaires; réunir les lecteurs, les auteurs et le secteur de l'édition et du commerce; présenter les meilleures publications étrangères; promouvoir la lecture au sein de la société; rechercher de nouvelles formes de communication et de coopération.

Organisme coordinateur / site Internet

Association des éditeurs de Lituanie (*Lietuvos leidėjų asociacija*)

<http://www.llia.lt/>

<http://www.litexpo.lt/lt/main/fairs?ID=23507>

- Lire et écrire pour la réflexion critique (*Traptautinis projektas 'Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant'*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Ce programme de formation prévoit des conférences, des activités individuelles et en groupe, de la recherche-action, des stratégies coopératives, de la lecture, de l'écriture, des discussions, etc. visant entre autres à développer des compétences actives en lecture et à promouvoir une lecture sensée, réfléchie qui pourrait devenir une pratique d'apprentissage pour toute la vie.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre de didactique moderne – MDC (*Šiuolaikinių didaktikų centras*)

<http://www.sdcntras.lt>

http://www.sdcntras.lt/proj_kmusr.htm

Luxembourg

Données non disponibles

Hongrie

- Le grand livre (*A Nagy Könyv*)

Durée du programme: 2005

Enquête publique sur le livre préféré des Hongrois, pour inciter la population à penser aux livres et à en parler, et pour promouvoir la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de la culture et de l'éducation

- Semaine nationale du livre et journées du livre pour enfants (*Ünnepi Könyvhét és Gyermekkönyvnapok*)

Durée du programme: depuis 1929 – toujours en cours

Programme de ventes de livres et de rencontres avec les auteurs dans toutes les grandes villes visant à promouvoir les livres, la lecture et la culture en langue hongroise, à présenter les auteurs, les éditeurs et les cercles littéraires et à tisser des liens entre les auteurs et les lecteurs.

Organisme coordinateur / site Internet

Association nationale des éditeurs et libraires (*Magyar Könyvkiadók és Könykereskedők Országos Egyesülete*)

<http://www.unnepikonyvhet.hu/index3.html>

- Journée des contes folkloriques (*A népmese napja*)

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Différents programmes et événements (conférences, débats, discussions de livres, lecture de contes et concours d'illustration pour jeunes lecteurs) visant à préserver la tradition littéraire du conte populaire, à promouvoir la lecture d'histoires qui célèbrent l'identité nationale hongroise.

Organisme coordinateur / site Internet

Association hongroise pour la lecture

<http://www.hunra.hu/>

Malte

- Programme de soutien aux familles

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours

Différentes activités de formation visant à soutenir les parents et à encourager l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Organisme coordinateur / site Internet

Direction de la qualité et des normes dans l'éducation du ministère de l'éducation, de l'emploi et de la famille (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards Fl-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Initiatives auprès de la communauté élargie

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours

Différentes activités de lecture dans les bibliothèques locales et des formations pour apporter un soutien aux écoles et aux parents.

Organisme coordinateur / site Internet

Direction de la qualité et des normes dans l'éducation du ministère de l'éducation, de l'emploi et de la famille (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards Fl-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Enseignement complémentaire

Durée du programme: depuis 1970 – toujours en cours

Programme d'intervention sur mesure destiné à combler les lacunes dans les compétences en lecture, écriture et expression orale des apprenants.

Organisme coordinateur / site Internet

Direction de la qualité et des normes dans l'éducation du ministère de l'éducation, de l'emploi et de la famille (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards Fl-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

- Lecture et apprenants dyslexiques

Durée du programme: depuis 1997 – toujours en cours

Programmes individuels ou interventions en petits groupes pour assurer l'alphabétisation des enfants qui rencontrent de graves difficultés en lecture et en écriture.

Organisme coordinateur / site Internet

Direction de la qualité et des normes dans l'éducation du ministère de l'éducation, de l'emploi et de la famille (*Direttorat Għal Kwalita` U Standards Fl-Edukazzjoni fil-Ministeru tal-Edukazzjoni, Xogħol u l-Familja*)

www.education.gov.mt

Pays-Bas

- Lecture à voix haute (*Hardop lezen*)

Durée du programme: 1. 2008; 2. 2005; 3. depuis 1994 – toujours en cours

Différents programmes et activités, par ex. Journées nationales de la lecture à voix haute (*Nationale Voorleesdagen*), concours national de lecture à voix haute (*Nationale Voorleeswedstrijd*). Ces initiatives poursuivent les objectifs suivants: familiariser les jeunes parents et leurs bébés au monde des livres et de la lecture, insister sur l'importance de faire la lecture aux enfants dans les écoles maternelles, les bibliothèques, etc., et organiser des concours de lecture à voix haute pour les enfants dans les classes supérieures de l'école primaire, en commençant au niveau local et en finissant par l'élection d'un champion national.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Lezen

- Lecture et écriture d'œuvres littéraires (*Over lezen en het schrijven van literatuur*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Différents programmes et activités, par ex. des concours de poèmes (*Gedichtenwedstrijd*), Write Now! (initiative de lecture par les auteurs dans les écoles (*Auteurlezingen op scholen*) dont le but est d'inviter les auteurs à visiter les écoles, à expliquer leur œuvre et à en lire des passages), et concours de lecture de textes de prose et de poésie.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Schrijvers School Samenleving, Stichting Poëziepaleis, Stichting Passionalte Bulkboek

- Jugement et développement du goût (*Beoordeling en ontwikkeling van smaak*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Différentes activités de vote telles que le Jeune jury (*De Jonge Jury*), et le Singe d'encre (*De Inktaap*) visant à développer le goût littéraire par la comparaison et l'évaluation des livres et/ou auteurs couronnés.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Collectieve Progaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen and Stichting Passionalte Bulkboek, Nederlandse Taalunie and Stichting Lezen

- Promotion de livres (*Boekpromotie*)

Durée du programme: depuis 2000 – toujours en cours

Différentes activités de promotion des livres, comme par exemple la Semaine du livre (*Boekenweek*) ou la Semaine du livre pour enfants (*Kinderboekenweek*), qui visent à inciter les gens à acheter ou à emprunter des livres.

Organisme coordinateur / site Internet

Stichting Collectieve Progaganda van het Nederlandse Boek

Autriche

- L'Autriche lit. La bibliothèque, lieu de rencontre (*Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Dernière campagne de promotion de la lecture et des bibliothèques publiques. Cette initiative vise à rehausser l'image de la lecture et des bibliothèques publiques dans tous les groupes de la société.

Organisme coordinateur / site Internet

Association autrichienne des bibliothèques (*Büchereiverband Österreich – BVÖ*)

<http://www.bvoe.at/>

<http://www.oesterreichliest.at/>

- Initiative de promotion de la lecture en Styrie (*Leseoffensive Steiermark*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Ce programme, qui vise à susciter le plaisir de lire à tous les âges, s'efforce également de relier les différentes initiatives de promotion de la lecture dans les bibliothèques publiques de Styrie.

Organisme coordinateur / site Internet

Centre de promotion de la lecture de Styrie (*Lesezentrum Steiermark*)

<http://www.lesezentrum.at/>

<http://www.leseoffensive.st/>

- Club autrichien du livre pour la jeunesse (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

Durée du programme: depuis 1948 – toujours en cours

Différents programmes et initiatives, par exemple: *Mit Lesen mehr bewegen*, un programme de promotion des compétences en lecture destiné aux personnes ayant des difficultés en lecture, en collaboration avec une société pétrolière autrichienne; *Wissens-Trolley 2010*, une initiative en coopération avec le ministère autrichien des sciences et de la recherche visant à promouvoir les livres factuels auprès des enfants et des jeunes adultes.

Organisme coordinateur / site Internet

Club autrichien du livre pour la jeunesse (*Österreichischer Buchklub der Jugend*)

<http://www.buchklub.at/> <http://www.buchklub.at/Aktuell/Buchklub-News/Mit-Lesen-mehr-bewegen.html>
<http://www.buchklub.at/Buchklub/Service/Wissens-Trolley/Wissens-Trolley-2010.html>

- L'instant lecture – lire en Basse-Autriche (*Zeit Punkt Lesen – Leseland, Niederösterreich*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Ce programme comprend différentes manifestations, des activités créatives et des jeux (avec des textes imprimés, des textes numériques et des vidéos) pour encourager les enfants, les adolescents et les adultes à utiliser les symboles, les lettres, les textes et les images de façon créative et ludique.

Organisme coordinateur / site Internet

Association de promotion de la créativité (*Kreativ – Verein zur Förderung der nachhaltigen Entwicklung kreativer Potenziale*)

<http://www.zeitpunktlesen.at>

Poland

- Clubs de discussion sur les livres (*Dyskusyjne Kluby Książki*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Créer des endroits où il est possible de parler de livres sans être critique littéraire professionnel et où l'on peut prendre plaisir à discuter de littérature. Les clubs du livre visent également à animer les communautés rassemblées autour des bibliothèques et à encourager les bibliothécaires à promouvoir une «mode de la lecture».

Organisme coordinateur / site Internet

Institut du livre de Cracovie (*Instytut Książki w Krakowie*)

<http://www.institutksiazki.pl/pl/tc/index.php>

- Bibliothèque + (*Biblioteka +*)

Durée du programme: action continue

Ce programme a pour objectifs de mettre en place un système informatique uniforme centralisé au niveau national, MAK+, pour la gestion des ressources des bibliothèques, d'introduire l'internet dans les bibliothèques et de soutenir financièrement la modernisation et le développement des bibliothèques locales.

Organisme coordinateur / site Internet

Institut du livre de Cracovie, division de Varsovie (*Instytut Książki w Krakowie, Oddział w Warszawie*)

www.institutksiazki.pl

- Campagne de promotion «Toute la Pologne lit aux enfants» (*Cała Polska czyta dzieciom*)

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours

Programme encourageant les adultes à prendre l'habitude de faire la lecture à leurs enfants tous les jours. Il a pour objectif de soutenir la santé psychologique, intellectuelle et morale des enfants et des jeunes.

Organisme coordinateur / site Internet

Fondation ABCXXI «Toute la Pologne lit aux enfants» (*Fundacja ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom*)

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>

Portugal

- Lire+ en famille (*Ler+ Em Família*)

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Dans ce programme, les enseignants veillent à ce que les enfants ramènent des livres et du matériel de soutien chez eux pour lire en famille.

Organisme coordinateur / site Internet

Plan national pour la lecture

- Lire+ pour la santé (*Ler+ Dá Saúde*)

Durée du programme: depuis 2008 – toujours en cours

Ce programme a pour objectif de promouvoir la lecture à l'occasion des consultations pédiatriques et de montrer les avantages de la lecture pour le développement cognitif et physique des enfants.

Organisme coordinateur / site Internet

Plan national pour la lecture

- Lecture sans frontières – Promotion de la lecture dans les prisons (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura nas Prisões*)

Durée du programme: depuis 1997 – toujours en cours

Programme visant à promouvoir la lecture dans des endroits inhabituels. Son objectif est d'améliorer les compétences en lecture au sein de la population carcérale.

Organisme coordinateur / site Internet

Direction générale du livre et des bibliothèques

- Lecture sans frontières – Moment de lecture dans les hôpitaux pédiatriques (*Leitura sem Fronteiras – Promoção da Leitura em Hospitais Pediátricos*)

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours

Ce programme propose des livres et des lectures à tous les enfants séjournant dans les hôpitaux pédiatriques. Son objectif est de faire passer des moments agréables aux enfants qui lisent ou écoutent des histoires.

Organisme coordinateur / site Internet

Fondation Gil, avec un financement de la Direction générale du livre et des bibliothèques

- Promotion de la lecture dans les bibliothèques publiques (*Programa de Ações de Promoção da Leitura nas Bibliotecas Públicas*)

Durée du programme: depuis 1997 – toujours en cours

Ce programme propose des formations, des ateliers, des cours de littérature de courte durée, des communautés de lecture, des expositions et des représentations basées sur le livre, l'objectif étant de promouvoir des habitudes de lecture dans toute la communauté, pour le plaisir de lire et pour lutter contre les lacunes d'alphanétisation.

Organisme coordinateur / site Internet

Direction générale du livre et des bibliothèques

Roumanie

- Développement des compétences en lecture (*Dezvoltarea competențelor de lectură*)

Durée du programme: depuis 2009 – toujours en cours

Programme visant à promouvoir la lecture dans tous les environnements (à l'école et en dehors de l'école) pour tous les élèves. Ses objectifs spécifiques sont notamment d'identifier les stimuli motivationnels, d'élaborer et de mettre en œuvre un plan de remédiation en matière de lecture, de développer une série de normes minimales en lecture, d'élaborer une série de normes et d'indicateurs de résultats en lecture, de développer des outils en vue d'une approche interculturelle de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation, de la recherche, de la jeunesse et des sports / Direction de l'enseignement scolaire (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Cercles littéraires (*Cercurile de lectură*)

Durée du programme: depuis 2004 – toujours en cours

Programme promouvant la lecture de loisir chez les jeunes en dehors de l'école par des cercles littéraires, des concours, des actions «pro-lecture» (par ex. des rencontres et des marches), etc.

Organisme coordinateur / site Internet

Inspection de l'enseignement du département de Cluj + Association nationale «Ioana Em. Petrescu» d'enseignants en langue roumaine [ANPRO] + ministère de l'éducation, de la recherche, de la jeunesse et des sports (*Inspectoratul Școlar Județean Cluj + Asociația Națională a Profesorilor de Limba Română 'Ioana Em. Petrescu'* (ANPRO) + *Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

http://www.anpro.ro/html/index.php?pag=cercuri&stanga=meniu_cercuri&dreapta=c_dreapta&nrct=3

- Lecture pour le troisième millénaire (*Lectură pentru mileniul al treilea*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Programme visant à stimuler l'intérêt pour la lecture à la période préscolaire et au début de l'école primaire afin de limiter les causes possibles d'échec scolaire. Ces actions s'adressent aux élèves et aux enseignants des écoles primaires ainsi qu'aux parents.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation, de la recherche, de la jeunesse et des sports / Direction de l'enseignement scolaire (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

- Le développement des compétences-clés – une condition de l'inclusion sociale (projet FSE) [*Dezvoltarea competențelor cheie – Premisa incluziunii sociale (proiect FSE)*]

Durée du programme: 2009-2012

Ce projet a pour objectif global d'améliorer les compétences-clés dans l'enseignement primaire, parmi lesquelles les compétences en lecture et en écriture et les techniques de lecture, par la création, le test, le lancement sous forme de pilote et la mise en œuvre d'un programme éducatif intégré visant à améliorer la qualité de l'enseignement au niveau du système.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation, de la recherche, de la jeunesse et des sports / Direction de l'enseignement scolaire (*Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului /Direcția pentru Învățământ Preuniversitar*)

Slovénie

- Badge de lecture (*Bralna znacka*)

Durée du programme: depuis 1960 – toujours en cours

Approche pluridisciplinaire (promotion de la lecture en famille et d'activités de loisirs pour les enfants et les jeunes) visant à promouvoir la lecture, une culture de la lecture et les compétences en lecture chez les jeunes lecteurs.

Organisme coordinateur / site Internet

Société slovène du badge de lecture (*Društvo Bralna značka Slovenije*)

<http://www.bralnaznacka.si/>

- Lire avec Manca Kosir (*Beremo z Manco Kosir*)

Durée du programme: 1999

Clubs de lecture organisés dans toute la Slovénie pour promouvoir la lecture chez les adultes de tous âges et pour les encourager à parler des livres qu'ils lisent pour le plaisir.

Organisme coordinateur / site Internet

Institut slovène d'éducation des adultes (*Andragoski center RS*)

- Lire et écrire ensemble (*BIPS-Beremo in pišemo skupaj*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Projets visant à promouvoir la lecture et l'écriture dans les situations familiales quotidiennes. Les parents sont informés de l'importance de l'alphabétisation et les enfants sont encouragés à lire sur un mode ludique.

Organisme coordinateur / site Internet

Institut slovène d'éducation des adultes (*Andragoski center RS*)

- Lire pour la connaissance et le plaisir (*BZZ-Branje za znanje in zabavo*)

Durée du programme: depuis 2009 – toujours en cours

Des mentors reçoivent une formation pour aider les parents possédant un faible niveau d'éducation et leurs enfants dans l'acquisition de la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Institut slovène d'éducation des adultes (*Andragoski center RS*)

Slovaquie

- Électronisation et revitalisation des bibliothèques scolaires (*Elektronizácia a revitalizácia školských knižníc*)

Durée du programme: 2006-2008

Ce programme a pour objectif l'amélioration des activités des bibliothèques par la coopération et l'échange d'informations avec d'autres bibliothèques, l'application des TIC et les liens avec l'internet, l'élargissement et l'amélioration des services proposés aux élèves, au personnel pédagogique et aux employés des écoles et le renforcement de la culture de la lecture des élèves.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque pédagogique slovaque (*Slovenská pedagogická knižnica*)

www.spgk.sk

www.infolib.sk

- Concours de l'initiative la plus intéressante d'une bibliothèque scolaire (*Súťaž o najzaujímavejšie podujatie školskej knižnice*)

Durée du programme: 2008

Les bibliothèques scolaires ont organisé des événements dont les médias régionaux faisaient la publicité afin de les faire découvrir au grand public. L'objectif global était d'encourager une relation de qualité et durable avec les livres, les bibliothèques scolaires et la lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque pédagogique slovaque (*Slovenská pedagogická knižnica*)

<http://www.spgk.sk>

- Projet national de formation des bibliothécaires scolaires (*Národný projekt o vzdelávaní školských knihovníkov*)

Durée du programme: 2008-2009

Programme de formation des bibliothécaires scolaires et achat de livres pour la lecture obligatoire.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation de la RS, Bibliothèque pédagogique slovaque (*Ministerstvo školstva SR, Slovenska pedagogicka knižnica*)

- Concours national de récitation de prose et de poésie – *Hviezdoslavov Kubín* (*Celoštátna súťaž v detskom a umeleckom prednese prózy a poézie – Hviezdoslavov Kubín*)

Durée du programme: depuis 1960 – toujours en cours

Concours de récitation de prose et de poésie, et lecture de textes littéraires, pour familiariser les élèves avec les valeurs littéraires, la créativité, la culture de la langue, le développement des talents poétiques et la lecture de textes littéraires.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de la culture et ministère de l'éducation de la RS (*Ministerstvo kultúry a Ministerstvo školstva SR*); organisation: Centre national pour l'instruction, Centres régionaux pour l'instruction, Autorités régionales de l'enseignement (*Národné osvetové centrum, Regionálne osvetové centrá, Krajské školské úrady*)

www.nocka.sk

Finlande

- Point de service lecture (*Lukineuvola*)

Durée du programme: 2005-2008

L'objectif de ce programme est de créer et de renforcer des réseaux régionaux de soutien en faveur des personnes souffrant de troubles de l'apprentissage et de sensibiliser aux troubles de l'apprentissage de façon générale. Il vise également à créer un modèle de service à guichet unique proposant un soutien, une orientation et des conseils en matière de difficultés d'apprentissage et à élaborer et organiser des formations sur les difficultés d'apprentissage et sur la dyslexie pour les professionnels de différents domaines.

Organisme coordinateur / site Internet

Conseil national finlandais de l'éducation – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.lukineuvola.fi/>

- Enfants, médias et bibliothèques 2009/2010 / Le programme d'éducation aux médias des bibliothèques (*Lapset, media ja kirjastot*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Cours d'éducation aux médias pour les employés des bibliothèques qui travaillent principalement avec les enfants et les jeunes. L'objectif de ce programme est de familiariser les enfants avec les médias et de développer pour eux un environnement médiatique sûr.

Organisme coordinateur / site Internet

Association finlandaise des bibliothèques (*Suomen kirjastoseura*)

<http://kirjastoseura.kaapeli.fi/>

http://wiki.kirjastot.fi/index.php/Mediakasvatushanke#Mediakasvatushanke_2007_-_2008

- Enseignement de la lecture aux immigrants adultes – AIKIS (*Aikuisten maahanmuuttajien kielikoulutus*)

Durée du programme: 2008-2011

Ce programme coordonne les projets de développement de systèmes d'apprentissage et d'évaluation informatisés en finnois et en suédois pour les immigrants. Ce programme comprend également des supports d'apprentissage destinés aux immigrants illettrés qui rencontrent des difficultés en lecture et en écriture.

Organisme coordinateur / site Internet

Conseil national finlandais de l'éducation – FNBE (*Opetushallitus*)

<http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/aikis>

- Revitalisation de la langue rom (*Romanikielen kielipesätoiminta*)

Durée du programme: depuis 2009 – toujours en cours

Programme visant à revitaliser la langue rom parlée en Finlande en réunissant des personnes et en les encourageant à parler de sujets du quotidien en langue rom sous la direction d'un enseignant qualifié.

Organisme coordinateur / site Internet

Conseil national finlandais de l'éducation – FNBE (*Opetushallitus*)

Suède

- Prix de littérature Astrid Lindgren (*Litteraturpriset till Astrid Lindgrens minne*)

Durée du programme: depuis 2002 – toujours en cours

Le prix le plus important au niveau mondial en littérature pour la jeunesse et l'enfance. Il est décerné chaque année à une ou plusieurs personnes quelle que soit leur langue ou leur nationalité. Il peut être décerné à des auteurs, des illustrateurs, des conteurs et des promoteurs. L'objectif de ce prix est de renforcer l'intérêt pour la littérature enfantine et la littérature pour la jeunesse au niveau mondial et de promouvoir les droits des enfants.

Organisme coordinateur / site Internet

Conseil suédois des arts

<http://www.alma.se/sv/>

- Catalogue des livres (*Barnbokskatalogen*)

Durée du programme: action continue

Le Conseil suédois des arts publie chaque année un catalogue des nouveaux livres pour les enfants et les jeunes, avec 312 titres sélectionnés par des experts. Cette publication est distribuée gratuitement aux cabinets médicaux et dentaires ayant de jeunes patients, aux centres commerciaux, aux bibliothèques, aux enfants et aux jeunes eux-mêmes, etc. afin d'encourager la lecture et les activités locales dans les bibliothèques et les écoles.

Organisme coordinateur / site Internet

<http://www.barnensbibliotek.se/Katalogen/Barnbokskatalogen/tqid/578/Default.aspx>
www.kulturradet.se/en/ln-English/

- Coopération locale (*Lokalt samarbete*)

Durée du programme: action continue

Le Conseil suédois des arts soutient chaque année des projets régionaux ou locaux. En 2001, l'un de ces projets concerne des lecteurs de livres électroniques pour les jeunes. Un autre exemple est le projet organisé par le Syndicat suédois des travailleurs du transport et le Syndicat des travailleurs de l'hôtellerie et de la restauration en collaboration avec les bibliothèques publiques régionales prévoyant des «bibliothèques dans les restaurants routiers et les stations-service» pour les chauffeurs professionnels.

Organisme coordinateur / site Internet

www.kulturradet.se/en/ln-English/
<http://www.transport.se/home/trp2/home.nsf/62d2d4d1f9589f77c1256c4800547126/e6acc07a522e152ac12575d7002b6211?OpenDocument&Highlight=0,bibliotek>

- Lecture pour les enfants dans les services de santé (*Läsfrämjande vid Barnavårdscentralen (BVC)*)

Durée du programme: action continue

Dans de nombreuses municipalités, tous les établissements d'enseignement pré primaire visitent régulièrement les bibliothèques locales, et leur personnel collabore dans le domaine de la lecture. De nombreuses municipalités possèdent un programme d'aide à l'alphabétisation qui couvre toute l'enfance. Ce programme est organisé en collaboration avec les établissements d'enseignement préscolaire, les bibliothèques, les bibliothèques scolaires, les organisateurs de classes préscolaires, les écoles et les services médicaux pour l'enfance. Cette collaboration commence par un don de livres que les parents reçoivent de la clinique quand ils y amènent leur nouveau-né pour un contrôle médical. Tout au long de la période pré primaire, le personnel de la clinique informe les parents du développement linguistique de l'enfant et attire leur attention sur l'importance de lui faire la lecture. Les cliniques organisent parfois des groupes parentaux dans lesquels les parents sont invités, entre autres, à se familiariser avec la bibliothèque locale.

Organisme coordinateur / site Internet

www.kulturradet.se/en/ln-English/

- Des livres chez McDonald's (*Barn- och bilderböcker i Happy Meal på McDonald's*)

Durée du programme: action continue

Chaque année en octobre, McDonald's Suède et le «Mouvement pour la lecture» coopèrent pour offrir des livres à de nombreux enfants. Les clients reçoivent un livre à l'achat d'un Happy Meal. Les livres distribués sont des livres neufs d'auteurs et d'illustrateurs suédois connus. Créé en 1999, le Mouvement pour la lecture mène des projets de stimulation de la lecture en collaboration avec d'autres acteurs.

Organisme coordinateur / site Internet

www.larforlivet.nu/ www.mcdonalds.se/se.html

Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord (106)

- Angleterre – Jouer pour la réussite (*Playing for Success*)

Durée du programme: depuis 1997 – toujours en cours

Créer des centres d'appui aux études au sein des clubs de sport professionnel en utilisant le facteur encourageant de différents sports pour motiver les jeunes, principalement entre 10 et 14 ans, en situation de risque de mauvais résultats scolaires. À travers les programmes d'apprentissage qu'il propose, *Playing for Success* vise à améliorer les résultats scolaires des élèves en difficulté, notamment en lecture, écriture et calcul, et à rapprocher les résultats des élèves en difficultés de la moyenne attendue pour leur âge.

(106) Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord): la période de référence pour les informations va d'octobre 2009 au 31 mars 2010.

Organisme coordinateur / site Internet

Aspects organisationnels et mise en œuvre: *Rex Hall Associates*, une société de consultance en éducation. Le financement est assuré par un partenariat entre le gouvernement, les pouvoirs locaux et le club de sport qui accueille le centre. De nombreux centres obtiennent également un financement de la part d'entreprises locales.

www.playingforsuccessonline.org.uk

- Angleterre et pays de Galles – Programmes de promotion de la lecture dans les familles

Durée du programme: depuis 2001 – toujours en cours, mais il existait déjà des initiatives locales avant 2001

Encourager les membres de la famille à apprendre ensemble et, chaque fois que c'est possible, encourager les adultes comme les enfants à poursuivre leur apprentissage.

Organisme coordinateur / site Internet

En Angleterre, les programmes de promotion de la lecture dans les familles sont l'un des aspects des programmes de promotion de la lecture et de l'écriture, des langues et du calcul qui font partie de la stratégie «Des compétences pour la vie» (*Skills for Life*) du gouvernement. Ces programmes sont financés par des budgets alloués aux autorités locales par le *Learning and Skills Council*, un organisme financé par l'État. Ils sont mis en œuvre dans les écoles par divers prestataires, les centres pour enfants *Sure Start*, les bibliothèques, les centres familiaux, les unités de suivi des élèves, les projets au profit des parents mineurs et les centres pour la jeunesse. Le pays de Galles et l'Irlande du Nord ont adopté des approches similaires de la promotion de la lecture, même si les programmes et les modalités de financement et d'exécution peuvent varier.

- Angleterre et pays de Galles – *Bookstart*

Durée du programme: depuis 1992 (projet pilote) – encore en cours. *Booktime* et *Booked Up* depuis 2005

Le programme *Bookstart* a pour objectif d'offrir des livres à tous les bébés du Royaume-Uni à 7 mois, 18 mois et 3 ans. Il attire l'attention sur l'importance des livres et les avantages de partager des livres avec les bébés, comme le renforcement du lien parental, le développement de l'intelligence émotionnelle et le développement de bonnes capacités de communication et d'écoute, ou encore l'acquisition des fondements du développement de la lecture. *Bookstart* marque le début d'un système national et universel de dons de livres aux étapes essentielles du développement de l'enfant. *Booktime* cible les enfants peu après le début de leur scolarité, *Booked Up* s'adresse aux enfants de première année de l'enseignement secondaire et *The Letterbox Club* s'adresse aux enfants placés auprès des services sociaux. Des livres spéciaux sont également offerts aux enfants aveugles ou malvoyants («*Booktouch*») ou aux enfants sourds («*Bookshine*»).

Organisme coordinateur / site Internet

L'organisme coordinateur est *Booktrust*, une organisation caritative indépendante. Les programmes de dons de livres universels, dont *Bookstart*, ont reçu un financement du ministère de l'enfance, de l'école et de la famille en Angleterre, du gouvernement de l'Assemblée galloise au pays de Galles et du ministère de l'éducation en Irlande du Nord. Ils bénéficient également du parrainage des éditeurs de livres pour enfants et des libraires.

www.booktrust.org.uk

www.bookstart.co.uk

- Angleterre et pays de Galles – Année nationale de la lecture 2008

Durée du programme: 2008

L'«Année nationale de la lecture 2008» était une campagne nationale menée en Angleterre visant à développer une culture de la lecture, à promouvoir la lecture dans la famille et au-delà, et à contribuer au développement d'une nation de lecteurs. Le pays de Galles a également eu sa propre Année nationale de la lecture 2008. Ces deux initiatives avaient pour objectif d'encourager les initiatives locales de promotion de lecture, de mener des campagnes nationales dans les médias et d'encourager les autorités locales à développer leurs propres stratégies en matière de lecture.

Organisme coordinateur / site Internet

En Angleterre, le ministère de l'enfance, de l'école et de la famille a chargé le *National Literacy Trust*, en partenariat avec *The Reading Agency*, d'organiser l'Année de la lecture. Au pays de Galles, l'Année nationale de la lecture a été financée par le gouvernement de l'Assemblée galloise et coordonnée par le *Welsh Books Council*.

- Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord – Défi lecture de l'été (*Summer Reading Challenge*)

Durée du programme: depuis 1998 – toujours en cours

Encourager les enfants (de 4 à 11 ans) à fréquenter la bibliothèque publique et à lire six livres au cours des longues vacances d'été, à un moment où leur maîtrise de la lecture risque de se détériorer faute d'activités régulières de lecture à l'école. La promotion de ce défi est assurée dans les écoles avant les vacances d'été. Le défi possède un thème différent chaque année et utilise des éléments interactifs tels que des étiquettes à collectionner, un site Internet avec des blogs d'auteurs et des jeux ou encore des activités créatives organisées par les bibliothèques.

Organisme coordinateur / site Internet

Coordination assurée par *The Reading Agency*, une organisation caritative bénéficiant du soutien de l'*Arts Council England* et du *Museums Libraries and Archives Council* en Angleterre, du *Welsh Books Council* au pays de Galles et de *Libraries NI* en Irlande du Nord.

www.readingagency.org.uk

www.summerreadingchallenge.org.uk

- Irlande du Nord – Festival du livre pour enfants

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Voir la description pour l'Irlande (IE)

Organisme coordinateur / site Internet

Le Festival du livre pour enfants bénéficie du soutien du ministère de l'éducation d'Irlande du Nord.

Royaume-Uni – Écosse

- Scottish Book Trust*

Durée du programme: depuis 2007 – toujours en cours

Le *Scottish Book Trust* est une organisation qui finance, organise et fait connaître de nombreuses initiatives et activités de promotion de la lecture (par ex. *Bookbug*, *Scottish Book Trust's Early Years Programme*). Il a pour mission de promouvoir la littérature en Écosse et de développer des projets innovants pour encourager les adultes et les enfants à lire, à écrire et à se laisser inspirer par les livres.

Organisme coordinateur / site Internet

Scottish Book Trust

<http://www.scottishbooktrust.Commission/>

- Lecture pour l'été

Durée du programme: mars 2010 – août 2010

Programme de promotion des livres écossais (avec un vote public et des événements promotionnels) visant à promouvoir la lecture auprès du grand public, à enrichir les choix et les expériences de lecture et à attirer de nouveaux publics dans les bibliothèques.

Organisme coordinateur / site Internet

Scottish Library and Information Council

www.slaiente.org.uk

- SPL (Scottish Premier League) Reading Stars*

Durée du programme: depuis mars 2009. La phase 2 a commencé en décembre 2009.

Événements visant à utiliser le facteur motivant du football professionnel pour attirer les familles qui ont besoin d'une aide au niveau de l'alphabétisation dans un environnement positif et convivial.

Organisme coordinateur / site Internet

Scottish Library and Information Council

www.slaiente.org.uk

- Diplôme en utilisation des TIC dans les bibliothèques: faciliter le développement des lecteurs; *Scottish Qualifications Authority* (SQA); *Higher National Unit*, niveau 7 du *Scottish Credit and Qualifications Framework*.

Durée du programme: depuis 2005 – toujours en cours

Formation en ligne proposée gratuitement au personnel des bibliothèques. Ce programme propose une qualification et un apprentissage gratuit de «complément» en développement des lecteurs pour le personnel des bibliothèques.

Organisme coordinateur / site Internet

Scottish Qualifications Authority et Scottish Library and Information Council

www.ictl.org.uk www.sqa.org.uk www.scqf.org.uk

Islande

- Semaine du livre (*Vika bókarinnar*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Une semaine du mois d'avril est désignée Semaine du livre. Cette semaine est dédiée aux livres et à la lecture. Toutes les familles du pays reçoivent un chèque pouvant servir à obtenir une réduction à l'achat d'un livre. L'objectif est d'encourager l'achat de livres et d'améliorer les compétences en lecture, en particulier chez les enfants et les adolescents.

Organisme coordinateur / site Internet

Association islandaise des éditeurs (*Félag íslenskra bókaútgáfenda*)

<http://www.bokautgafa.is>

Liechtenstein

- *Lesesäcke / Leseweg / Lesewurm – Quartett*

Durée du programme: depuis 2004 – toujours en cours

Ce programme encourage la lecture chez les enfants d'école primaire en leur offrant une carte de lecteur (*Lesepass*) et des tampons pour chaque livre lu. Dans ce cadre, des cartes à jouer (*Quartett*) ont également été distribuées en récompense aux enfants en fonction du nombre de livres qu'ils ont lus.

Organisme coordinateur / site Internet

Fédération des associations de parents en collaboration avec la Fondation EFFECT et l'Office de l'enseignement [*Dachverband der Elternvereinigungen in Zusammenarbeit mit der EFFECT Stiftung und dem Schulamt (SA)*]

<http://www.dev.li/ueber-uns.html> <http://www.effect.li/> [http://www.sa.llv.li/http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_05-03.pdf\(p. 25\)](http://www.sa.llv.li/http://www.llv.li/pdf-llv-sa-schule_heute_05-03.pdf(p. 25))

- Activités de relations publiques de la bibliothèque nationale (*Public Relation Aktivitäten der Landesbibliothek*)

Durée du programme: action continue

Programme visant à promouvoir la lecture, à attirer des visiteurs dans les bibliothèques et à surmonter les inhibitions. Il comprend des expositions, des lectures de livres et de pièces de théâtre, des concerts, des visites de bibliothèques, des présentations de films, des ateliers, etc.

Organisme coordinateur / site Internet

Librairie nationale, en coopération avec des institutions publiques et privées (*Landesbibliothek, in Zusammenarbeit mit öffentlichen und privaten Institutionen*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

- Illettrisme – Difficultés en lecture et en écriture (*Illetrismus / Lese- und Schreibschwäche*)

Durée du programme: depuis 2006 – toujours en cours

Les objectifs de ce programme sont la communication d'informations sur l'illettrisme au grand public et aux institutions concernées, la gestion d'un numéro d'appel donnant des informations sur les cours proposés dans la région, l'organisation de cours pour les personnes illettrées et la prévention.

Organisme coordinateur / site Internet

Fondation pour l'éducation des adultes (*Stiftung Erwachsenenbildung*), Association pour l'éducation interculturelle (*Verein für Interkulturelle Bildung*)

<http://www.erwachsenenbildung.li/>
<http://www.vib-li.Commission/>

- De l'écoute à la lecture. Une manifestation du «Forum des bibliothèques scolaires et locales» (Ton ab, Buch auf – Vom Hören zum Lesen. Eine Veranstaltung des «Forums Schul- und Gemeindebibliotheken»)

Durée du programme: action continue

Initiative visant à promouvoir la lecture chez les élèves, les jeunes et les adultes par le don d'ensembles de livres, de CD, de lecteurs de CD et un manuel. Chaque livre est accompagné d'un CD avec le début du livre. Au bout de quinze minutes, la lecture s'arrête et l'auditeur est invité à lire le livre pour découvrir la suite de l'histoire.

Organisme coordinateur / site Internet

Bibliothèque nationale (*Landesbibliothek*)

<http://www.landesbibliothek.li/>

Norvège

- Année de la lecture 2010 (*Leseåret 2010*)

Durée du programme: 2010

L'objectif global est une politique générale au niveau national visant à améliorer la maîtrise de la lecture dans tout le pays. Cette politique devrait consolider la démocratie en renforçant les compétences en lecture, donnant ainsi à chacun la possibilité de participer à la société, d'apprendre et de vivre des expériences. Les adultes lisant peu constituent son principal groupe-cible.

Organisme coordinateur / site Internet

Archives norvégiennes, Autorité des bibliothèques et musées (*ABM-utvikling*)

http://www.abm-utvikling.no/?set_language=en

- Apprentissage créatif – l'art et la culture dans l'enseignement 2007-2010 (*Skapende læring – kunst og kultur i opplæringen – 2007-2010*)

Durée du programme: 2007-2010

Plan stratégique visant à développer les compétences artistiques et culturelles, l'esthétique et la créativité chez les enfants, les élèves, les étudiants et le personnel des écoles maternelles, de l'enseignement primaire et secondaire et de l'enseignement supérieur

Organisme coordinateur / site Internet

Direction de l'enseignement et de la formation au niveau primaire et secondaire (*Utdanningsdirektoratet*) en collaboration avec le Centre national pour l'art et la culture dans l'enseignement (*Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen*) de la haute-école de Bodø (*Høgskolen i Bodø*).

<http://kunstkultursenteret.no/index.php?page=content&id=17>

<http://www.hibo.no/index.php?lang=eng>

- Programme de développement des bibliothèques scolaires (*Program for skolebibliotekutvikling*)

Durée du programme: 2009-2013

Programme visant à promouvoir l'utilisation des bibliothèques scolaires dans le cadre du développement des compétences en lecture et de l'alphabétisation. Il a également pour objectif de développer les compétences des enseignants, des chefs d'établissement scolaire et des bibliothécaires scolaires dans la planification et l'utilisation des bibliothèques scolaires.

Organisme coordinateur / site Internet

Université d'Agder (*Universitetet i Agder*), sur les instructions de la Direction de l'enseignement et de la formation au niveau primaire et secondaire (*Utdanningsdirektoratet*)

<http://www.uia.no/en>

<http://skolebibliotek.uia.no/program-for-skolebibliotekutvikling>

Turquie

- Campagne nationale de soutien à l'éducation (*Ulusal Eğitime Destek Kampanyası*)

Durée du programme: 2001-2008

Programmes organisés dans des centres publics de formation destinés à compléter l'éducation des citoyens analphabètes, les aider à acquérir des compétences et à apprendre des métiers leur permettant de dégager des revenus. Ces programmes visent également intégrer les enfants non scolarisés au système scolaire.

Organisme coordinateur / site Internet

Présidence de la République

- Nous, mère et fille à l'école (*Ana-Kız Okuldayız Kampanyası*)

Durée du programme: 2008-2012

Programmes organisés dans des centres publics de formation pour alphabétiser 3 millions de personnes, notamment des jeunes filles et des femmes ayant passé l'âge de l'enseignement primaire qui vivent dans la pauvreté et n'ont pas bénéficié d'une éducation par le passé.

Organisme coordinateur / site Internet

Mme Emine Erdoğan et Halk Bankası

- Campagne «La Turquie lit» (*Türkiye Okuyor Kampanyası*)

Durée du programme: 2008-2010

Améliorer le niveau d'alphabétisation, soutenir des cours d'alphabétisation pour adultes, développer une culture de la lecture, renforcer les aptitudes en informatique.

Organisme coordinateur / site Internet

Présidence de la République, ministère de l'éducation nationale, ministère du tourisme et de la culture. Les activités sont coordonnées par les gouvernements provinciaux. Chaque gouvernement possède son propre site Internet.

- C'est le moment de lire (*Şimdi Okuma Zamanı*)

Durée du programme: depuis 2010 – toujours en cours

Cette vaste campagne vise à développer des habitudes de lecture à tous les niveaux de la société et dès les premières années chez les enfants et les jeunes afin que la lecture devienne un aspect naturel de la société intellectuelle turque souhaitée. Il s'agit d'un projet de deux ans incluant une phase pilote d'un an.

Organisme coordinateur / site Internet

Ministère de l'éducation nationale

<http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/>

Annexe de la section 1.2. Liste des documents utilisés dans l'analyse comparative des programmes et des lignes directrices officielles dans le domaine de la lecture.

Tous les liens ci-dessous ont été consultés le 28 février 2011.

Belgique – Communauté française

- *Socles de compétences* (1997) [En ligne] Disponible à l'adresse:
<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737&navi=295>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 2 ½-14

Belgique – Communauté germanophone

- *Dekret über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten* [Décret définissant les objectifs de développement pour l'enseignement pré primaire] (2002) [En ligne]
http://www.dgparlement.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/1999_2004/31213.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-6
- *Dekret über die Festlegung der Entwicklungsziele für den Kindergarten* [Décret définissant les compétences-clés et les cadres de programme pour l'enseignement pré primaire] (2008) [En ligne]
http://www.dgparlement.be/PortalData/4/Resources/Datenbank/2004_2009/2007-2008_BR_127_50230doc.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 6-14

Belgique – Communauté flamande

- Objectifs développementaux pour l'enseignement pré primaire (01/09/1998) [En ligne]
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/nursery/nurserydutch.htm>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 2 ½-6
- Objectifs finaux de l'enseignement général primaire (01/09/1998) [En ligne]
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/primary/primdutch.htm>
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 6-12
- Objectifs finaux du premier degré de l'enseignement secondaire général (01/09/2002) [En ligne]
<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/secondary/1grade/astream/dutch.htm>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12-14

Bulgarie

- *Програма за подготвителна група/клас* [Programme de classe préparatoire] (2003)
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 5-7
- *Учебни програми по български език и литература от 1 до 4 клас* [Programmes d'étude en langue et littérature bulgares, années 1-4] (2001-2003)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 7-11
- *Учебни програми по български език и литература от 5 до 8 клас* [Programmes d'étude en langue et littérature bulgares, années 5-8] (2001)
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 11-15

République tchèque

- Programme-cadre pour l'enseignement pré primaire (2005) [En ligne]
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-6
- Programme-cadre pour l'enseignement primaire (2007) [En ligne]
http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_ZV_EN_final.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 6-15

Danemark (107)

- *Fælles mål 2009 Dansk* [Objectifs communs 2009 pour le danois] (2009) [En ligne]
http://www.uvm.dk/service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles_Maal_2009_20Dansk.aspx

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6-16
------------------------	----------	----------------------	------
- *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)* (BEK nr 748) [Description des objectifs dans les matières des «folkeskolens» de la première à la dernière année (BEK Nr 748)] (13/07/2009) [En ligne]
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6-16
------------------------	----------	----------------------	------

Allemagne

- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primärbereich* [Normes d'éducation en allemand au niveau de l'école primaire] (2005) [En ligne]
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluessel/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6-10
------------------------	--------	----------------------	------
- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss* [Normes d'éducation en allemand pour le diplôme de Hauptschule] (2005) [En ligne]
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	10-16
------------------------	--------	----------------------	-------
- *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss* [Normes d'éducation en allemand pour le diplôme de Realschule] (2004) [En ligne]
<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	10-16
------------------------	--------	----------------------	-------

Estonie

- *Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava* [Programme national pour les établissements préscolaires d'accueil des enfants] – Règlement du gouvernement de la République n° 87 du 29 mai 2008 [En ligne]
<http://www.estlex.Commission/tasuta/?id=7&aktid=95663&fd=1>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	6-7
------------------------	--------	----------------------	-----
- *Põhikooli ja gümnaasiumi riiklik õppekava* [Programme national pour les écoles fondamentales et les écoles secondaires supérieures] – Règlement du gouvernement de la République n° 56 du 25 janvier 2002 [En ligne]
http://lex.andmevara.Europe/estlex/kehtivad/AktDisplay.jsp?id=46197&akt_id=46197

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2-3	Tranche d'âge visée:	7-18
------------------------	------------	----------------------	------

Irlande

- *Aistear* – Cadre de programme pour la petite enfance – Principes et thèmes (2009)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	0-6
------------------------	--------	----------------------	-----
- Programme d'école primaire – Introduction (1999)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	4-12
------------------------	--------	----------------------	------
- Programme d'école primaire – Anglais (1999)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	4-12
------------------------	--------	----------------------	------
- Programme d'école primaire – Lignes directrices pour les professeurs d'anglais (1999)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	4-12
------------------------	--------	----------------------	------

(107) Un autre document porte sur l'enseignement de la lecture au niveau CITE 0 (Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen (BEK nr 260) [Règlement sur l'enseignement pré primaire (BEK nr 260)] (31/03/2009). Voir <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124094>. Ce document n'est pas repris dans l'analyse comparative des programmes de lecture.

- Anglais: Documentation supplémentaire – Structure du programme d'anglais (2005) [En ligne]
<http://www.curriculumonline.ie/uploadedfiles/PSC/PCRsupportmaterials.pdf> [Consulté le 14 décembre 2010]

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	4-12
------------------------	--------	----------------------	------
- Junior Certificate – Syllabus d'anglais

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	12-15
------------------------	--------	----------------------	-------
- Junior Certificate – Anglais – Lignes directrices pour les enseignants

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	12-15
------------------------	--------	----------------------	-------

Grèce

- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων των Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης [Programme-cadre transversal pour l'enseignement obligatoire] (2003) [En ligne]
http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index_eng.php

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6-14
------------------------	----------	----------------------	------
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο [Programme-cadre transversal et programmes par matière pour l'enseignement pré primaire] (2003) [En ligne]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	4-5
------------------------	--------	----------------------	-----
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο [Programme-cadre transversal et programme en langue pour l'école primaire] (2003) [En ligne]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6-11
------------------------	--------	----------------------	------
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το αναλυτικό πρόγραμμα της Ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο [Programme-cadre transversal et programme de langue pour l'enseignement secondaire général] (2003) [En ligne]
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	12-14
------------------------	--------	----------------------	-------
- Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί και Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης [Guide de l'enseignant pré primaire: plans pédagogiques et environnements d'apprentissage créatif] (2003) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/nipi/nipi_1_140.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	4-5
------------------------	--------	----------------------	-----
- Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Première année de langue du Dimotiko: lettres, mots et histoires, manuel de l'enseignant] (2006) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_a/ekp.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6
------------------------	--------	----------------------	---
- Γλώσσα Β' Δημοτικού: Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Deuxième année de langue du Dimotiko. Voyage dans le monde du langage, manuel de l'enseignant] (2006) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_b/dask/dask_1_56.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	7
------------------------	--------	----------------------	---
- Γλώσσα Γ' Δημοτικού: Τα Απίθανα Μολύβια Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Troisième année de langue du Dimotiko. Les incroyables crayons, manuel de l'enseignant] (2006) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	8
------------------------	--------	----------------------	---
- Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Πετώντας με Λέξεις, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Quatrième année de langue du Dimotiko: s'envoler avec les mots, manuel de l'enseignant] (2006) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_d/dask/s_1_56.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	9
------------------------	--------	----------------------	---
- Γλώσσα Ε' Δημοτικού: Της Γλώσσας Ρόδι και Ροδάνι, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Cinquième année de langue du Dimotiko: manuel de l'enseignant] (2006) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_e/e_dask.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	10
------------------------	--------	----------------------	----

- Γλώσσα ΣΤ' Δημοτικού: Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα, Βιβλίο Δασκάλου, Μεθοδολογικές Οδηγίες [Sixième année de langue du Dimotiko: mots, groupes, textes, manuel de l'enseignant] (2006) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/dimotiko/glossa_st/st_mat_3.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 11
- Νεοελληνική Γλώσσα, Α' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού [Grec moderne, 1^{ère} année du secondaire général, manuel de l'enseignant (2005) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_a/VIVLIOEK.PDF
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12
- Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού [Grec moderne, 2^e année du secondaire général, manuel de l'enseignant (2005) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_b/EKPAIDEU/1-104.PDF
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 13
- Νεοελληνική Γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού [Grec moderne, 3^e année du secondaire général, manuel de l'enseignant (2005) [En ligne]
http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/glossa_c/VIVLIOEK.PDF
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 14

Espagne

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Loi organique 2/2006 du 3 mai sur l'enseignement) (2006) [En ligne]
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-3 Tranche d'âge visée: 0-18
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (Décret royal 1630/2006 du 29 décembre établissant les programmes fondamentaux du deuxième cycle de l'enseignement pré primaire) (2006) [En ligne]
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 0-6 (3-6)
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Décret royal 1513/2006 du 7 décembre établissant les programmes fondamentaux minimums de l'enseignement primaire) (2006) [En ligne]
<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 6-12
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Décret royal 1631/2006 du 29 décembre établissant les programmes fondamentaux minimums de l'enseignement secondaire obligatoire) (2006) [En ligne]
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12-16

France

- Programme de l'école maternelle et élémentaire (Hors série N°3 du 19 juin 2008) [En ligne]
<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1 Tranche d'âge visée: 2 ½-11
- Programmes du collège, Programmes de l'enseignement du français, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008 (numéro hors série) [En ligne]
http://media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 11-15
- Programme et Accompagnement français (Nouvelle édition 2004) [En ligne]
<http://www.cndp.fr/produits/detailsimp.asp?Ref=755A1020>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 11-15
- Socles de compétences (Décret du 11 juillet 2006) [En ligne]
<http://eduscol.education.fr/D0048/primprog.htm>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 2 ½-15

Italie

- *I nuovi ordinamenti scolastici Norme. Indicazioni. Commenti.* [Nouvelle organisation des écoles. Règles, suggestions, commentaires] (2004) [En ligne]
http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/booklet_steso.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 3-14
- *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* [Programme pour l'école maternelle et le premier cycle d'instruction] (2007) [En ligne]
http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 3-14

Chypre

- Ministère de l'éducation et de la culture, réimpression 2002-2007. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Programmes de l'éducation préscolaire]. Nicosie: ministère de l'éducation et de la culture.
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 4-5
- Ministère de l'éducation et de la culture, réimpression 2002-2007. *Analytika Programmata Dimotikis Ekpaidefsis* [Programmes de l'enseignement primaire]. Nicosie: ministère de l'éducation et de la culture.
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 5,8 à 11,8
- *Analytika Programmata Gymnasiou* [Programmes de l'enseignement secondaire] (2006) [En ligne]
<http://www.moec.gov.cy/dme/analytika.html>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12-15
- Programme-cadre transversal et programme en langue pour l'école primaire (Grèce) (2003)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 6-11
- Programme-cadre transversal et programme en langue pour l'enseignement secondaire général (Grèce) (2003)
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12-14
- Première année de langue du *Dimotiko*: lettres, mots et histoires, manuel de l'enseignant (Grèce) (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 6
- Deuxième année de langue du *Dimotiko*: voyage dans le monde du langage, manuel de l'enseignant (Grèce) (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 7
- Troisième année de langue du *Dimotiko*: les incroyables crayons, manuel de l'enseignant (Grèce) (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 8
- Quatrième année de langue du *Dimotiko*: s'envoler avec les mots, manuel de l'enseignant (Grèce) (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 9
- Cinquième année de langue du *Dimotiko*: manuel de l'enseignant (Grèce) (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 10
- Sixième année de langue du *Dimotiko*: mots, groupes, textes, manuel de l'enseignant (Grèce) (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 11
- Grec moderne, 1^{ère} année du secondaire général, manuel de l'enseignant (Grèce) (2005)
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12
- Grec moderne, 2^e année du secondaire général, manuel de l'enseignant (Grèce) (2005)
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 13
- Grec moderne, 3^e année du secondaire général, manuel de l'enseignant (Grèce) (2005)
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 14

Lettonie

- Pirmsskolas izglītības programma pirmsskolas izglītības iestādēm* [Programme d'enseignement préscolaire pour les établissements préscolaires] (1998) [En ligne]
<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispanteja-izglitiba/pirmsskolas-izgl.html>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-6
- Latviešu valoda. Mācību priekšmeta standarts 1.-9. klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Langue lettonne. Normes des matières pour les années 1-9. Réglementations relatives aux normes nationales de base pour l'enseignement et aux normes par matière de l'enseignement fondamental. Règlements 1027 du Cabinet des ministres], Riga, 2006.
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 7-15
- Literatūra. Mācību priekšmeta standarts 4.-9. Klasei. Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem. MK not. Nr. 1027* [Littérature. Normes des matières pour les années 4-9. Réglementations relatives aux normes nationales de base pour l'enseignement et aux normes par matière de l'enseignement fondamental. Règlements 1027 du Cabinet des ministres], Riga, 2006.
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 10-15

Lituanie

- Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* [Programmes généraux et normes d'enseignement] (8 août 2003) [En ligne]
1) <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
2) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc !?p_id=282015&p_query=&p_tr2=
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 5 -16
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*, [Programmes généraux de l'enseignement primaire et secondaire inférieur], (26 août 2008) [En ligne]
http://www.smm.lt/ugdymas/bendrasis/ugd_programos.htm; <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/Programos2003.pdf>;
[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-12-08-ISAK-3379(2).doc);
[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc !?p_id=282015&p_query=&p_tr2=\[2\]](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc !?p_id=282015&p_query=&p_tr2=[2])
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 7-16

Luxembourg

- Plan d'études de l'enseignement fondamental (Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg, Memorial A, No 184) (2009) [En ligne]
http://www.men.public.lu/priorites/enseignants_fondamental/090723_bibliotheque/090908_rgd_plan_etudes.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1 Tranche d'âge visée: 3-11
- Développement des capacités, connaissances, attitudes et compétences de l'enfant dans l'éducation préscolaire (2004)
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-5
- Kompetenzorientierter Deutschunterricht in der Sekundarschule* [Enseignement de l'allemand orienté vers les compétences au niveau secondaire – enseignement secondaire et enseignement secondaire technique] (2007) [En ligne]
http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_luxbg/langues/
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 13-14

Hongrie

- Az Óvodai nevelés országos alapprogramja* [Programme pré primaire de base] (1996) [En ligne]
<http://www.okm.gov.hu/>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-6
- A Nemzeti Alaptanterv* [Programme national de base] (2003 – dernière modification en 2008) [En ligne]
<http://www.okm.gov.hu/>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=137&articleID=6994&ctag=articlelist&iid=1>
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2-3 Tranche d'âge visée: 6-18
- Kerettanterv az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszára* [Programme-cadre pour les années 1-4] (2008)
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 6-10

Malte

- *Linji Gwida u Suġġerimenti għall-Implimentazzjoni tal-Kurrikulu fil-Kindergarten* [Lignes directrices et recommandations pour la mise en œuvre du programme dans les écoles maternelles] (2002)
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-4
- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Primarji* [Syllabus des écoles primaires de Malte] (2005) [En ligne]
http://www.curriculum.gov.mt/primary_syllabi.htm
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1 Tranche d'âge visée: 5-10
- *Malti – Sillabu tal-Iskejjel Sekondarji* [Syllabus des écoles secondaires de Malte] (2009) [En ligne]
http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_malti_2010_2011.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 11-16

Pays-Bas

- Objectifs fondamentaux de l'enseignement primaire (2006) [En ligne] <http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1 Tranche d'âge visée: 4 à 12
- Annexe – objectifs fondamentaux de l'enseignement secondaire (2006) [En ligne]
<http://english.minocw.nl/documenten/core%20objectives%20secondary%20education.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 12 à 15/16
- *Referentiekader taal en rekenen- Referentieniveaus* [Cadre de référence en langue et arithmétique] (janvier 2010) [En ligne]
<http://www.talenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 4-15

Autriche

- *Lehrplan der Volksschule, Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen der Vorschulstufe, Sprache und Sprechen, Vorbereitung auf Lesen und Schreiben* [Programme pour l'école primaire et la dernière année du pré primaire: langue et expression orale, préparation à la lecture et à l'écriture] (2003) [En ligne]
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3921/VS6T_Sprache.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1 Tranche d'âge visée: 5-10
- *Lehrplan der Volksschule – Deutsch, Lesen, Schreiben* [Programme d'école primaire: allemand, lecture, écriture] (2003) [En ligne]
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 6-10
- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Neuer Lehrplan der HS (Hauptschule) Deutsch* [Programmes des matières obligatoires – allemand (HS) (2000 – dernière modification 2008)] [En ligne]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 10-14
- *Lehrpläne für die Pflichtgegenstände Lehrpläne der AHS-Unterstufe: Deutsch* [Programmes des matières obligatoires – allemand (AHS) (2000 – dernière modification 2008)] [En ligne]
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 10-14
- *Bildungsstandards* [Normes d'éducation] (2009) [En ligne]
http://www.bifie.at/sites/default/files/VO_BiSt_Anlage_2009-01-01.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 6-14
- *Grundsatzerlass Leseerziehung* [Dimension transversale] (1999 – dernière modification en 2002) [En ligne]
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/Leseerziehung1594.xml>
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2-3 Tranche d'âge visée: 6-18

Pologne

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik nr 1 – Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego) [Règlement du ministre de l'éducation nationale du 23 décembre 2008 relatif aux programmes fondamentaux de l'enseignement pré primaire et de l'enseignement général dans certains types d'école (Annexe 1 – Programme fondamental d'enseignement pré primaire dans les écoles pré primaires, les classes préscolaires des écoles primaires et les autres formes d'enseignement préscolaire)]. (2008) [En ligne]*
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=Commission_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3-6
------------------------	---------------	----------------------	------------
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych) [Règlement du ministre de l'éducation nationale du 23 décembre 2008 relatif aux programmes fondamentaux de l'enseignement pré primaire et de l'enseignement général dans certains types d'école (Annexe 2 – Programme fondamental de l'enseignement général dans les écoles primaires)] (2008) [En ligne]*
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=Commission_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	7-12
------------------------	---------------	----------------------	-------------
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Załącznik Nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego) [Règlement du ministre de l'éducation nationale du 23 décembre 2008 relatif aux programmes fondamentaux de l'enseignement pré primaire et de l'enseignement général dans certains types d'école (Annexe 4 – Programme fondamental pour les lycées et les écoles post-lycée menant à l'obtention du certificat de Maturité après réussite de l'examen de Maturité)] (2008) [En ligne]*
http://bip.men.gov.pl/index.php?option=Commission_content&view=article&id=221&catid=26&Itemid=49

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2-3	Tranche d'âge visée:	13-18/19
------------------------	-----------------	----------------------	-----------------

Portugal⁽¹⁰⁸⁾

- *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [Lignes directrices du programme pour l'enseignement pré primaire] (1997) [En ligne]*
http://situs.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio %20Recursos2/Attachments/25/Orientacoes_curriculares.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3-5
------------------------	---------------	----------------------	------------
- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros (jardim de infância) [Lignes directrices pour les activités de lecture dans l'enseignement pré primaire] (2006) [En ligne]*
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochura_david.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3-5
------------------------	---------------	----------------------	------------
- *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais [Programme national de l'enseignement fondamental – compétences clés] (2003) [En ligne]*
http://situs.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio %20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6-14
------------------------	-----------------	----------------------	-------------
- *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º ciclo [Organisation et programmes – premier cycle de l'enseignement fondamental] (2004, 4^e édition. 1991, 1^{ère} édition) [En ligne]*
http://situs.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio %20Recursos2/Attachments/612/Prog %20_1CicloEB.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6-9
------------------------	---------------	----------------------	------------
- *Orientações para Actividades de Leitura – Programa: está na hora dos livros – 1º ciclo [Orientations pour les activités de lecture. Programme – c'est l'heure de la lecture! Premier cycle] (2006) [En ligne]*
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6-9
------------------------	---------------	----------------------	------------

⁽¹⁰⁸⁾ Outre la liste ci-dessous, un nouveau document d'orientation publié en 2010, «Metas de Aprendizagem» (Objectifs d'apprentissage) est utilisé depuis 2010/11 comme outil de gestion pour aider les enseignants des niveaux CITE 0 à 3 à utiliser le programme. La mise en œuvre complète de ce document est prévue pour 2013. Pour de plus amples informations, voir <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>.

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 2º ciclo* [Programme de langue portugaise: plan d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage – enseignement fondamental – 2^e cycle] (1991) [En ligne]

http://sito.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio %20Recursos2/Attachments/155/programa_Lportuguesa_2-Ciclo02.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	10-11
------------------------	--------	----------------------	-------

- *Língua Portuguesa: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico 3º ciclo* [Programme de langue portugaise: plan d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage (enseignement fondamental – 3^e cycle)] (1991) [En ligne]

http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio %20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	12-14
------------------------	--------	----------------------	-------

Roumanie

- *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)* [Programme pour l'éducation pré primaire des enfants (3 à 6/7 ans)] (2008) [En ligne]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/11489>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3 – 6(7)
------------------------	--------	----------------------	----------

- *Programe școlare de Limba și literatura română, clasele I și a II-a (Programe școlare revizuite)* [Langue et littérature roumaines, 1^{ère} et 2^e année (Programme révisé)] (2003) [En ligne]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6028;> http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6 – 7
------------------------	--------	----------------------	-------

- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a III-a* [Programme de 3^e année. Langue et littérature roumaines] (2004) [En ligne]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6029> http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	8
------------------------	--------	----------------------	---

- *Programa școlară pentru Limba și literatura română, clasa a IV-a + Standarde curriculare de performanță la finele învățământului primar* [Programme de 4^e année. Langue et littérature roumaines + Programme des performances normalisées à la fin de l'école primaire] (2005) [En ligne]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6080> http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_primar/

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	9
------------------------	--------	----------------------	---

- *Programe școlare Limba și literatura română clasele a V-a – a VIII-a* [Programme des années 5 à 8. Langue et littérature roumaines] (2009)

http://curriculum2009.edu.ro/Ciclul_gimnazial/

Level(s) of education:	ISCED 2	Target Age-Group (years):	10 – 13
------------------------	---------	---------------------------	---------

- *Standarde de evaluare pentru clasa a IV-a, clasa a VIII-a și clasa a XII-a* [Normes d'évaluation pour la 4^e, la 8^e et la 12^e années] (2003) [En ligne]

<http://www.edu.ro/index.php/articles/6120;> <http://www.edu.ro/index.php/articles/6192;> <http://www.edu.ro/index.php/articles/6434>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2-3	Tranche d'âge visée:	9, 13, 18
------------------------	------------	----------------------	-----------

Slovénie

- *Kurikulum za vrtce* [Programme d'école maternelle] (1999) [En ligne]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/vrtci/pdf/vrtci_kur.pdf [Accessed 26.11.2010]

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	1-6
------------------------	--------	----------------------	-----

- *Program osnovne šole* [Programme de base national pour l'enseignement primaire] (2004, modifié en 2008) [En ligne]

http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/osnovnosolsko_izobrazevanje/program_osnovne_sole/

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6 -15
------------------------	----------	----------------------	-------

- *Učni načrt: Slovenščina* [Programme de langue slovène] (1998) [En ligne]

http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Slovenscina_obvezni.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6 -15
------------------------	----------	----------------------	-------

Slovaquie

- Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [Programme de l'éducation nationale – CITE 0 – Enseignement pré primaire] (2008) [En ligne]

<http://www.minedu.sk>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3-6
------------------------	--------	----------------------	-----

- Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy – ISCED 1 – Primárne vzdelávanie [Programme de l'éducation nationale pour le premier degré de l'enseignement fondamental en République slovaque – CITE 1 – Éducation primaire] (2008) [En ligne]

<http://www.minedu.sk>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6-10
------------------------	--------	----------------------	------

- Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy – ISCED 2 – Nižšie sekundárne vzdelávanie. [Programme de l'éducation nationale pour le deuxième degré de l'enseignement fondamental en République slovaque – CITE 2 – Enseignement secondaire inférieur] (2008) [En ligne]

<http://www.minedu.sk>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	10-15
------------------------	--------	----------------------	-------

Finlande

- Programme de base pour l'enseignement préscolaire en Finlande 2000 (2000) [En ligne]

http://www.oph.fi/english/education/pre-primary_education

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	6-7
------------------------	--------	----------------------	-----

- Programme de base national pour l'enseignement fondamental 2004 (2004) [En ligne]

http://www.oph.fi/english/publications/2009/national_core_curricula

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	7-16
------------------------	----------	----------------------	------

Suède

- Programme de l'enseignement préscolaire Lpfö 98 (2006)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3-7
------------------------	--------	----------------------	-----

- Programme de l'école obligatoire, des classes préscolaires et des centres d'accueil Lpo 94 (2006)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0-1-2	Tranche d'âge visée:	3-16
------------------------	------------	----------------------	------

- Syllabus de l'école obligatoire (2008)

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	7-16
------------------------	----------	----------------------	------

Royaume-Uni – Angleterre

- Cadre obligatoire de la phase de fondation des premières années (mai 2008) [En ligne]

http://www.teachernet.gov.uk/_doc/12628/EYFS%20Statutory%20Framework%20May%202008.pdf

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	0-5
------------------------	--------	----------------------	-----

- Programme national pour l'Angleterre, phases-clés 1 et 2 (1999 – phase clé 1 modifiée en 2007) [En ligne]

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/index.aspx>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	5-11
------------------------	--------	----------------------	------

- Programme national pour l'Angleterre, phases clés 3 et 4 (2007) [En ligne]

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/index.aspx>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2-3	Tranche d'âge visée:	11-16
------------------------	----------	----------------------	-------

Royaume-Uni – Pays de Galles

- Cadre pour l'apprentissage des enfants de 3 à 7 ans (2008) [En ligne]

http://wales.gov.uk/dcells/publications/curriculum_and_assessment/arevisedcurriculumforwales/foundationphase/foundtation2008-e.pdf?lang=en

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0-1	Tranche d'âge visée:	3-7
------------------------	----------	----------------------	-----

- L'anglais dans le programme national du pays de Galles (2008) [En ligne]
<http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/schoolshome/curriculuminwales/arevisedcurriculumforwales/nationalcurriculum1/englishincurriculum/?lang=en>

Niveau(x) d'éducation: CITE 1-3 Tranche d'âge visée: 7-16

Royaume-Uni – Irlande du Nord

- Orientations pour l'enseignement préscolaire (2006) [En ligne]
http://www.rewardinglearning.org.uk/docs/curriculum/foundation_stage/preschool_guidance.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 3-4
- Programme d'Irlande du Nord: primaire (2007) [En ligne]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stages_1_and_2/northern_ireland_curriculum_primary.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1 Tranche d'âge visée: 4-11
- Programme obligatoire à l'étape clé 3: justification et détails (2007) [En ligne]
http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/statutory_curriculum_ks3.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 11-14

Royaume-Uni – Écosse

- Programme pour l'excellence: lecture et écriture dans tout l'apprentissage. Principes et pratiques (2004 – mise à jour 2007) [En ligne]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/learningacrossthe curriculum/responsibilityofall/>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2-3 Tranche d'âge visée: 3-18
- Alphabétisation et anglais: expériences et détails (2006) [En ligne]
<http://www.ltscotland.org.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/languages/>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-2 Tranche d'âge visée: 3-15

Islande

- *Aðalnámskrá leikskóla* [Programme national pour les établissements préscolaires] (1999) [En ligne]
<http://bella.mrn.stjr.is/utqafur/leikskensk.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 0 Tranche d'âge visée: 0-5
- *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska* [Guide du programme national de l'enseignement obligatoire – Langue islandaise] (2007) [En ligne]
http://bella.mrn.stjr.is/utqafur/adalnamskra_grsk_islenska.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 1-2 Tranche d'âge visée: 6-16

Liechtenstein

- *Lehrplan für das Fürstentum Liechtenstein* [Programme d'études de la Principauté de Liechtenstein] (2005) [En ligne]
http://www.llv.li/pdf-llv-sa-lehrplan_fl_auflage_2_0512.pdf
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2 Tranche d'âge visée: 4-15
- *Lehrplan für die Unterstufe des Gymnasiums* [Programme de l'enseignement secondaire inférieur-Gymnasium Understufe] (2007) [En ligne]
<http://www.llv.li/pdf-llv-sa-gymnasium-lehrplaene-unterstufe.pdf>
Niveau(x) d'éducation: CITE 2 Tranche d'âge visée: 11-14
- *Förderung von Schülerinnen und Schülern mit (besonderen) Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben* [Soutien aux élèves éprouvant des difficultés (particulières) en lecture et en écriture] (2006)
Niveau(x) d'éducation: CITE 0-1-2-3 Tranche d'âge visée: 4-18

Norvège

- Cadre du contenu et des tâches de l'enseignement maternel (2006) [En ligne]
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0036/ddd/pdfv/285775-rammeplanen-engelsk-pdf.pdf>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	1-5
------------------------	--------	----------------------	-----
 - Programme de norvégien (2008) [En ligne]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-secondary-education/

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1-2	Tranche d'âge visée:	6-16
------------------------	----------	----------------------	------
 - Étude approfondie du norvégien] (2006) [En ligne]
http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_english/Common-core-subjects-in-primary-and-lower-secondary-education-/

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	13-16
------------------------	--------	----------------------	-------
-

Turquie

- *Okulöncesi Eğitim Programı* [Programme de l'enseignement pré primaire] (2006) [En ligne]
<http://ooegm.meb.gov.tr/program/program%20kitabi.pdf>

Niveau(x) d'éducation:	CITE 0	Tranche d'âge visée:	3-5
------------------------	--------	----------------------	-----
- *1.- 5. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programmes d'enseignement de la langue turque pour les années 1 à 5] (2009) [En ligne]
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=1087

Niveau(x) d'éducation:	CITE 1	Tranche d'âge visée:	6-10
------------------------	--------	----------------------	------
- *6.-8. Sınıflar için Türkçe Dil Öğretimi Programı* [Programmes d'enseignement de la langue turque pour les années 1 à 5] (2009) [En ligne]
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=809

Niveau(x) d'éducation:	CITE 2	Tranche d'âge visée:	11-13
------------------------	--------	----------------------	-------

REMERCIEMENTS

AGENCE EXÉCUTIVE «ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE» P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

Isabelle De Coster (Coordination), Nathalie Baidak, Akvile Motiejunaite, Sogol Noorani

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

Experts externes

Analyses thématiques de la recherche:

Luisa Araujo, Institut supérieur pédagogique et scientifique, Portugal

Colin Harrison, Université de Nottingham, Royaume-Uni

Gerry Shiel, Centre de recherche en pédagogie, St Patrick's College, Irlande

Patricia Schillings, Université de Liège, Belgique

Sari Sulkunen, Institut de recherche pédagogique, Université de Jyväsky, Finlande

Victor van Daal, Université de Stavanger, Norvège

Analyse des programmes:

Patricia Schillings, Université de Liège, Belgique (conception de la matrice d'analyse)

Teresina Barbero, Centre de linguistique de l'université de Turin, Italie

Xanthippi Kiriazi, Grèce

Renata Kosinska, Pologne

Ljudmila Ivšek, Slovénie

Analyse secondaire des données statistiques:

Christian Monseur, Université de Liège, Belgique

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective;
expert: Christiane Blondin (Université de Liège, Unité
d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement)

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Johanna Schröder

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Lachezar Afrikanov

CESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Jana Halamová;
Alice Košková (Comenius National Library of Education);
experts: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Contribution de l'unité: responsabilité collective

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und
Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: Helin Puksand (Chargé de cours,
Institut des sciences de l'éducation, Université de Tallinn)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: Pádraig Mac Fhlannchadha
(Inspecteur divisionnaire, Département de l'éducation et des
compétences), Éamonn Murtagh (Inspecteur en chef adjoint,
Département de l'éducation et des compétences)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver (coordinatrice),
Ana Isabel Martín Ramos; Juan Antonio Núñez Cortés
(expert externe)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
 Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
 Mission aux relations européennes et internationales
 61-65, rue Dutot
 75732 Paris Cedex 15
 Contribution of the Unit: Thierry Damour;
 expert: Anne-Marie Chartier (*maître de conférences, chercheur associé au Service d'histoire de l'éducation, INRP*)

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
 Donje Svetice 38
 1000 Zagreb

ÍSLAND

Eurydice Unit
 Ministry of Education, Science and Culture
 Office of Evaluation and Analysis
 Sölvhólgötu 4
 150 Reykjavík
 Contribution de l'unité: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
 Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
 Via Buonarroti 10
 50122 Firenze
 Contribution de l'unité: Simona Baggiani, Alessandra Mochi;
 expert: Lina Grossi (Chercheuse, *Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione – INVALSI*)

KYPROS

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Culture
 Kimonos and Thoukydidou
 1434 Nicosia
 Contribution de l'unité: Christiana Haperi;
 experts: Despina Hadjigeorgiou, Michalis Papadopoulos,
 Service de psychopédagogie, ministère de l'éducation et de la culture)

LATVIJA

Eurydice Unit
 Valsts izglītības attīstības aģentūra
 State Education Development Agency
 Valņu street 1
 1050 Riga
 Contribution de l'unité: responsabilité collective;
 experts: Zenta Anspoka (Académie de formation des enseignants et de gestion pédagogique de Riga),
 Silvija Tretjakova (Librairie nationale de Lettonie) et
 Mudite Reigase (Centre national des programmes)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
 Schulamt
 Austrasse 79
 9490 Vaduz
 Contribution de l'unité: Eva-Maria Schädler, avec le soutien et les conseils de ses collègues du *Schulamt*

LIETUVA

Eurydice Unit
 National Agency for School Evaluation
 Didlaukio 82
 08303 Vilnius
 Contribution de l'unité: Kęstutis Kaminskas,
 Teresa Aidukienė, Henrika Prosnakova

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
 29, Rue Aldringen
 2926 Luxembourg

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
 Ministry of National Resources
 Szalay u. 10-14
 1055 Budapest
 Contribution de l'unité: Felvégi Emese (expert)

MALTA

Eurydice Unit
 Research and Development Department
 Directorate for Quality and Standards in Education
 Ministry of Education, Employment and the Family
 Great Siege Rd.
 Floriana VLT 2000
 Contribution de l'unité: Marie-Anne Spiteri Ade et Tarcisio Zarb (responsable pédagogique – maltais), tous deux du département de la gestion de programme des cours et de l'e-learning, direction de la qualité et des normes dans l'éducation, ministère de l'éducation, de l'emploi et de la famille

NEDERLAND

Eurydice Nederland
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
 Directie Internationaal Beleid
 IPC 2300 / Kamer 08.051
 Postbus 16375
 2500 BJ Den Haag
 Contribution de l'unité: responsabilité collective;
 expert: Paul Knuitj (ministère de l'éducation, de la culture et des sciences)

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: Werner Schögl (expert,
Pädagogische Hochschule Wien LITERACY – Lehrerinnenbildung)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Stanisław Drzażdżewski (expert du ministère de l'éducation nationale), Magdalena Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) Av.
24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Teresa Evaristo, Carina Pinto, Ana Bela Martins

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training Calea Serban Voda, no. Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica - Gabriela Chirea en collaboration avec des experts du ministère de l'éducation, de la recherche, de la jeunesse et des sports: Liliana Preoteasa (directrice générale), Viorica Preda (inspectrice, experte de l'enseignement pré primaire), Gabriela Droc (inspectrice, experte de l'enseignement primaire), Mina Maria Rusu (inspectrice de langue roumaine, experte du gimnazium et du premier degré du secondaire inférieur), Anca Denisa Petrache (inspectrice de langue et littérature roumaines, experte du lycée – deuxième degré du secondaire inférieur), Laura Emilia Ţerbănescu (directrice, éducation continuée), Cristina Ștefania Dascălu (inspectrice, éducation continuée), Merima Carmen Petrovici (experte, Centre national de formation du personnel pédagogique pré-universitaire), Angelica Baroiu (inspectrice, Centre national de formation du personnel pédagogique pré-universitaire), et avec des experts universitaires: Marin Manolescu (professeur, Université de Bucarest), Gheorghe Bunescu (professeur, Université Valahia de Targoviste)

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: experts conjoints: Ljudmila Ivšek, Vida Vončina

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbroplan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKİYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Ugur, Bilal Aday, Dilek Gulecyuz

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd, Anne Byrne

Eurydice Unit Scotland

International Team
Schools Directorate
Area 2B South
Mailpoint 28
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: Ernest Spencer (expert national)

EACEA; Eurydice

L'enseignement de la lecture en Europe: contextes, politiques et pratiques

Bruxelles: Eurydice

2011 – 208 p.

ISBN 978-92-9201-180-2

doi:10.2797/60219

Descripteurs: lecture, alphabétisation, évaluation, résultats de l'éducation, compétences de base, programme d'études, soutien pédagogique, réforme des programmes d'études, activités hors programme, enseignant spécialiste, enseignant de soutien, formation des enseignants, méthode d'enseignement, difficultés de lecture, loisir, bibliothèque, motivation, PISA, PIRLS, bonnes pratiques, résultats de recherche, enseignement primaire, secondaire inférieur, enseignement général, analyse comparative, AELE, Union européenne

FR



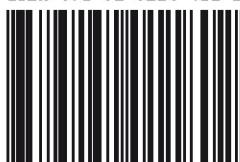
Le **réseau Eurydice** fournit de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. En 2011, il est constitué de 37 unités nationales basées dans les 33 pays qui participent au programme de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (les États membres de l'UE, les pays de l'AEELE, la Croatie et la Turquie); il est coordonné et géré par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'UE, située à Bruxelles, qui élabore ses publications et bases de données.

Le **réseau Eurydice** s'adresse en priorité à tous ceux qui participent au processus de décision politique en éducation tant aux niveaux national, régional et local que dans les institutions européennes. Il se concentre sur la manière dont l'éducation se structure et s'organise en Europe, à tous les niveaux d'enseignement. Ses publications sont principalement constituées de descriptions nationales des systèmes éducatifs, d'analyses comparatives sur des thèmes spécifiques, et d'indicateurs et de statistiques. Elles sont disponibles gratuitement sur le site internet d'Eurydice ou sur papier.

EURYDICE sur Internet –
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>



ISBN 978-92-9201-180-2



9 789292 011802